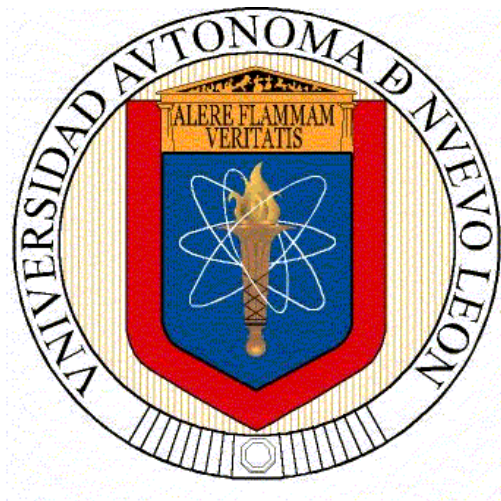


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



**TESIS
“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FORMAL
EN JÓVENES MARGINALES: LA HISTORIA DE UNA
CONSTRUCCIÓN.”**

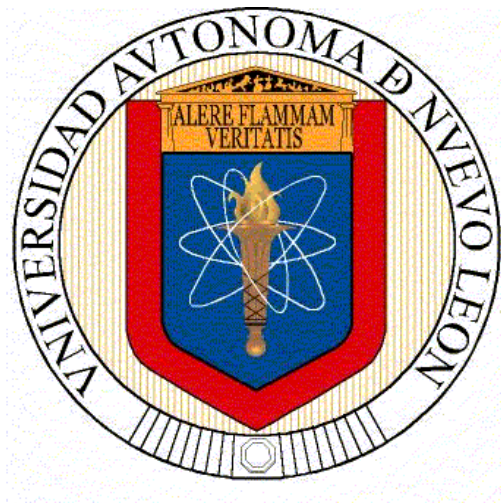
PRESENTA

MARÍA CECILIA LOSANO

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

FEBRERO 2017

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



TESIS
“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FORMAL
EN JÓVENES MARGINALES: LA HISTORIA DE UNA
CONSTRUCCIÓN.”

PRESENTA

MARÍA CECILIA LOSANO

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL

ASESOR
DR. JOSÉ BALTAZAR GARCÍA HORTA

FEBRERO 2017

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para realizar los estudios de Doctorado. Se agradece a CONACYT, la Dirección del Postgrado y la Dirección de Programas Internacionales por el apoyo económico en la realización de la tesis y la estancia doctoral.

También se agradece a los miembros del H. Comité de Tesis por sus valiosas aportaciones y comentarios críticos durante la realización de la investigación y la redacción del presente documento.

El acompañamiento de Karina Castro, Rafael Limones y Nelson Castillo fue invaluable durante el trabajo de campo y la inmersión en los Centros Comunitarios de Desarrollo Social.

Se agradece a las autoridades de los Centros Comunitarios de Desarrollo Social por su colaboración y apertura con la investigación.

Una mención especial merecen Kara, Fito, Gabriela, Seri, Joaquín, Miguel, Jorge, Rafael, Dina, Raúl, Guille, Ozzy, Lucas, Pedro, Ciro, Karla, Pablo, Tito, Gus, Pepe y Pinto, por su disposición y generosidad para compartirme sus mundos interiores.

Se agradece a mis compañeros y profesores del Doctorado y al personal administrativo y Directivo de la División de Postgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano por sus consejos, recomendaciones, lecturas, guías ¡y paciencia!

Este trabajo está dedicado a mi familia, que mostró un apoyo incondicional en esta aventura.

A mis seres queridos, siempre tan cercanos: Piru, Martha, Karina

A todos los jóvenes que me dieron la oportunidad de pensarlos

Al Dr. José Baltazar García Horta, por sus enseñanzas y orientación

RESUMEN

El presente estudio tiene la finalidad de indagar sobre el proceso de construcción de las representaciones sociales (RS) que realizan los jóvenes marginales sobre la educación formal. Basado en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), se procura profundizar en los procesos de *objetivación* y *anclaje* que dan cuenta de cómo se transforma dinámicamente tanto la representación como lo social.

En el ámbito educativo en específico, las RS funcionan como mediadoras entre el saber del sentido común y el saber científico y ligan los conocimientos empíricos tradicionales propios del entorno escolar con las formas de pensamiento y acciones de sus actores (Piña, 2004). Pero ¿Cuál es el caso de aquellos jóvenes que se encuentran excluidos del sistema educativo? Como actores sociales inscritos en un lugar social, sus representaciones reflejan las ideologías y normas institucionales derivadas de su posición (Jodelet, 1993). Conocer sus RS y cómo se construyen constituirá un elemento clave en la proposición de estrategias inclusivas.

Para ello, se propone 1) identificar y describir las características que posee el sistema de RS de los jóvenes marginales sobre la educación formal, 2) señalar elementos que inciden en su conformación y su vinculación a fin de 3) reconstruir posibles cambios en el tiempo con el objetivo de generar un modelo teórico explicativo que dé cuenta de dicho proceso.

La estrategia metodológica que se plantea es realizar un estudio de corte cualitativo, mediante un estudio instrumental de múltiples casos (Yin, 1989; Stake, 2010) utilizando como herramientas de recolección de datos la entrevista semi-estructurada, la observación participante y la recolección de documentos. La visión temporal permitirá aprehender de qué modo el joven marginal explora, cuestiona y decide en torno a su vivencia educativa.

La democratización en el ingreso y una mayor conciencia de los efectos sociales de la escolarización ha vuelto el tema de la equidad un tema político, lo que a su vez se suma a las demandas de la distribución, la eficiencia y la eficacia (Groupe de Recherche sur l'équité des systèmes éducatifs - GERESE, 2005). El presente estudio permitirá comprender mejor ciertos aspectos relacionados con la marginación educativa y cómo se entrelazan lo social y lo individual en la conformación del fenómeno.

ÍNDICE

Capítulo 1. Planteamiento del estudio sobre las RS de la educación en jóvenes marginales..	1
1.1 Marco contextual.....	2
1.2 Planteamiento del problema.....	4
1.3 Algunos supuestos de la teoría de las RS.....	5
1.4 Justificación.....	6
Capítulo 2. El sistema educativo formal y el joven marginal	9
2.1 Introducción	9
Sección Primera: Contexto general del fenómeno educativo en poblaciones marginales	10
2.2 Marco contextual	10
2.2.1 El joven en el sistema educativo formal: ¿protagonistas invisibles?	15
2.2.2 Los que no están en la escuela. Caracterización de los jóvenes fuera del circuito educativo formal.....	18
Sección Segunda: Puntualizaciones conceptuales para la conformación de un marco analítico	27
2.3 Las Representaciones sociales: concepto teórico para el análisis de las vivencias juveniles en la escuela	27
2.3.1 Características de las RS	29
2.3.2 Organización de las RS	30
2.3.3 La construcción de las RS.....	31
2.3.4 RS y emancipación.....	37
2.3.5 Críticas a la teoría.....	39
2.4 El joven marginal: el sujeto de la representación social.....	42
2.4.1 Las construcciones en torno a la juventud	42
2.4.2. El joven-marginal y su pertenencia al margen.....	45
2.5 La escuela: el objeto a representar.....	52
2.5.1 Las tradiciones de justicia en educación (y los efectos de su aplicación).....	52
2.5.2 ¿Cómo sería un sistema educativo equitativo?	55
2.6 Resumen del capítulo	56
Capítulo 3. Estrategia Metodológica	58
3.1 Introducción	58
Sección Primera: Diseño de estudio y técnicas de recolección de información	59
3.2 El abordaje metodológico en el estudio de las RS	59

3.2.1 Tipo de estudio	60
3.2.2 La estrategia de investigación: el estudio de casos	60
3.2.2.a Descripción de la estrategia.....	60
3.2.2.b Justificación de la elección.....	61
3.2.2.c Modalidad del estudio de caso	61
3.2.2.d Ventajas y limitaciones del enfoque	63
3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de información	64
3.3.1 La entrevista en profundidad	64
3.3.2 Generación de documentos.....	66
3.3.3 Técnicas complementarias.....	68
3.3.4 Triangulación.....	69
3.3.5 Programas computarizados utilizados	70
3.4 Las coordenadas de trabajo	70
3.4.1 Escenario de trabajo	70
3.4.2 Población de estudio	71
3.5 Aspectos referidos a la validez de la investigación	72
Sección Segunda: El tratamiento de los datos.....	73
3.6 Lineamientos generales	73
3.6.1 Primera reducción de datos. Preparando la información para el análisis	74
3.6.2 Fase descriptiva del análisis de datos	75
3.6.3 Fase interpretativa del análisis de datos	81
3.7 Resumen del capítulo	83
Capítulo 4. El trabajo de campo	84
4.1 Introducción	84
Sección Primera: El trabajo de campo	86
4.2 El espacio: los Centros Comunitarios de Desarrollo Social.....	86
4.2.1 El Centro Comunitario La Alianza	88
4.2.2 El Centro Comunitario Lomas Modelo.....	88
4.2.3 El Centro Comunitario Lomas de la Fama.....	88
4.2.4 Comparación entre los centros	89
4.3 Los actores: jóvenes del estudio.....	92
4.3.1 Los jóvenes participantes en los Centros Comunitarios	92
4.3.2 Los jóvenes asistentes a las preparatorias	94
4.4 Las actividades: fases en el trabajo de campo	95
4.4.1 Primera fase. Prueba de materiales	98

4.4.2 Segunda fase. Asistencia a los Centros Comunitarios de Desarrollo Social.....	99
4.4.3 Tercera fase. Cierre en los Centros Comunitarios y asistencia a las preparatorias.....	100
4.5 Dificultades encontradas en la realización del trabajo de campo.....	100
Sección Segunda: Primeras impresiones a la luz de la observación participante	104
4.6 Fase de primera aproximación al campo	104
4.6.1 Descripciones del contexto	105
4.6.2 Descripciones del Centro Comunitario y su dinámica.....	105
4.6.3 Descripciones en torno a los jóvenes	107
4.6.4 Descripciones en torno a la escuela y el vínculo que guarda con el Centro Comunitario	108
4.7 Fase de recolección de datos	109
4.7.1 Observaciones realizadas en torno a la pregunta de investigación	109
4.7.2 Otros aspectos llamativos de la observación.....	111
4.8 Fase de cierre y visita a las preparatorias	113
4.8.1 Observaciones en los Centros Comunitarios relacionados con el cierre.....	113
4.8.2 Observaciones realizadas en las Preparatorias 2 de la UANL y Preparatoria UR Unidad Chepevera	113
4.9 Resumen del capítulo	115
Capítulo 5. Representaciones sociales sobre la educación formal	116
5.1 Introducción	116
5.2 Representaciones sociales sobre la educación formal. Resultados de los dibujos	116
5.2.1 Jóvenes marginales	116
5.2.1.a Imagen típica del maestro	118
5.2.1.b Imagen típica del estudiante.....	121
5.2.1.c Imagen típica del lugar de aprendizaje.....	122
5.2.2 Jóvenes escolarizados	124
5.2.2.a Imagen típica del maestro	126
5.2.2.b Imagen típica del estudiante.....	127
5.2.2.c Imagen típica del lugar de aprendizaje.....	128
5.3 Representaciones sociales sobre la educación formal. Resultados de la técnica de asociación libre	130
5.3.1 Jóvenes marginales	130
5.3.2 Jóvenes escolarizados	133
5.4 Representaciones sociales de la educación formal. Resultados de las entrevistas.....	135
5.4.1 Jóvenes marginales	135

5.4.1.a Enunciados sobre maestros	135
5.4.1.b Enunciados sobre estudiantes.....	141
5.4.1.c Enunciados sobre la escuela	143
5.4.2 Jóvenes escolarizados	146
5.4.2.a Enunciados sobre maestros	147
5.4.2.b Enunciados sobre estudiantes.....	149
5.4.2.c Enunciados sobre la escuela	150
5.5 Discusión	152
5.6 Resumen del capítulo	157
Capítulo 6. Contexto	158
6.1 Introducción	158
6.2 El contexto de las RS. Resultados de los mapas	158
6.2.1 Jóvenes marginales.....	158
6.2.2 Jóvenes escolarizados.....	163
6.2.3 Discusión.....	165
6.3 El contexto de las RS. Resultados de las entrevistas.....	165
6.3.1 Jóvenes marginales.....	165
6.3.2 Jóvenes escolarizados.....	187
6.3.3 Discusión.....	194
6.4 Resumen del capítulo	196
Capítulo 7. Las trayectorias de los jóvenes.....	197
7.1 Introducción	197
Sección Primera: Las trayectorias de los jóvenes	198
7.2 Las trayectorias	198
7.2.1 Las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes marginales	200
7.2.2 La trayectoria educativa y de vida de Kara (15 años) “Los XV años”.....	200
7.2.3 La trayectoria educativa y de vida de Fito (18 años) “Primer hijo en la prepa”	204
7.2.4 La trayectoria educativa y de vida de Gabriela (18 años) “El escape”.....	206
7.2.5 La trayectoria educativa y de vida de Seri (y Joaquín) (20 años) “La rebeldía”	209
7.2.6 La trayectoria educativa y de vida de Miguel (21 años) “Me cansé de ser el bueno”.216	
7.2.7 La trayectoria educativa y de vida de Jorge (23 años) “Me apago”	220
7.3 Las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes escolarizados	223
7.3.1 La trayectoria educativa y de vida de Rafael (16 años) “Estudiante modelo”	223
7.3.2 La trayectoria educativa y de vida de Dina (17 años) “Descubriendo secretos”	226

7.3.3 La trayectoria educativa y de vida de Raúl (19 años) “Jugando a la prepa”	231
7.4 Discusión.....	236
7.4.1 Graficación de las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes marginales.....	237
7.4.2 Graficación de las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes escolarizados.....	240
7.5 Resumen del capítulo	242
Capítulo 8. Conclusiones	243
8.1 Introducción	243
Sección Primera: La construcción de las RS de la educación formal en los jóvenes marginales	244
8.2 La construcción de las RS	244
8.3 La forma detrás de la construcción de las RS	251
Sección Segunda: Balance general y cierre.....	254
8.4 Balance general de los resultados: algunas reflexiones sobre educación, política educativa y marginalidad	254
Anexos	258
Anexo I. Guión de entrevista a los jóvenes	258
Anexo II. Actividades a realizar con los jóvenes	261
Anexo III. Registro Sumario de Visita.....	264
Anexo IV. Explicación de la investigación	265
Anexo V. Otras entrevistas.....	266
Anexo VI. Actividad con jueces	268
Referencias.....	270

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Resumen de antecedentes teóricos y metodológicos sobre jóvenes marginales en instituciones educativas	21
Tabla 2.2. Diversas perspectivas de los procesos de construcción de las RS.....	32
Tabla 2.3. Indicadores de la fase en la que se encuentran las RS	34
Tabla 2.4. Principios de las corrientes filosóficas de justicia y definición de equidad educativa	53
Tabla 2.5. Modelos de escuelas según variables sociales y educativas	54
Tabla 3.1. Puntos clave de la estrategia metodológica	58
Tabla 3.2. Datos recolectados y estrategias de reducción de datos	74

Tabla 4.1. Actividades desarrolladas por el CCDS La Alianza	89
Tabla 4.2. Actividades desarrolladas por el CCDS Lomas Modelo	90
Tabla 4.3. Actividades desarrolladas por el CCDS Lomas de la Fama	91
Tabla 4.4. Jóvenes con los que se trabajó en la recolección de datos	94
Tabla 4.5. Fases en la recolección de datos	97
Tabla 4.6. Resumen de temáticas presentes en la Observación Participante	104
Tabla 5.1. Características de los dibujos diferenciados por Centro Comunitario	117
Tabla 5.2 Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes marginales que brindan información sobre el aspecto icónico de las representaciones sociales	123
Tabla 5.3 Características de los dibujos diferenciados por preparatoria	124
Tabla 5.4 Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes de preparatoria que brindan información sobre el aspecto icónico de las representaciones sociales	130
Tabla 5.5 Datos descriptivos de la técnica de asociación libre – jóvenes marginales	131
Tabla 5.6 Distribuciones ficticias con un T/N idéntico pero proporciones de hápax diferentes .	131
Tabla 5.7 Conjunción de datos descriptivos de la técnica de asociación libre – jóvenes marginales	132
Tabla 5.8 Frecuencia de respuestas que podrían concentrar el núcleo de las representaciones sociales sobre educación. Jóvenes marginales	132
Tabla 5.9 Datos descriptivos de la técnica de asociación libre- jóvenes escolarizados	133
Tabla 5.10 Conjunción de datos descriptivos de la técnica de asociación libre – jóvenes escolarizados	134
Tabla 5.11 Frecuencia de respuestas que podrían concentrar el núcleo de las representaciones sociales sobre educación. Jóvenes escolarizados	134
Tabla 5.12 Elementos distintivos de los maestros según los jóvenes marginales	140
Tabla 5.13 Elementos distintivos de los estudiantes según los jóvenes marginales	143
Tabla 5.14 Elementos distintivos de la escuela según los jóvenes marginales	146
Tabla 5.15 Elementos distintivos de los maestros según los jóvenes escolarizados	148
Tabla 5.16 Elementos distintivos de los estudiantes según los jóvenes escolarizados	150
Tabla 5.17 Elementos distintivos de la escuela según los jóvenes escolarizados	151
Tabla 5.18 Características señaladas por los jóvenes sobre las representaciones sociales del maestro, el estudiante y el lugar de aprendizaje	152
Tabla 6.1 Tipología de códigos de los jóvenes marginales en los mapas sobre cotidianeidad....	162
Tabla 6.2 Tipología de códigos de los jóvenes escolarizados en los mapas sobre cotidianeidad	164
Tabla 6.3 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre la juventud	174
Tabla 6.4 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre la familia	182

Tabla 6.5 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre el trabajo	184
Tabla 6.6 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre el Centro Comunitario	187
Tabla 6.7 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre la juventud.....	190
Tabla 6.8 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre la familia	193
Tabla 6.9 Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre el trabajo	194
Tabla 8.1 Principales transformaciones de las representaciones sociales en función de las trayectorias y elementos contextuales de los jóvenes marginales	246
Tabla 8.2 Principales transformaciones de las representaciones sociales en función de las trayectorias y elementos contextuales de los jóvenes escolarizados	248

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Temas a tratar en el capítulo.....	9
Figura 2.2. Tasa neta de matrícula en el segundo nivel de enseñanza (en porcentajes) por etapa de transición.....	12
Figura 2.3. Porcentaje de asistencia escolar en áreas urbanas por quintil de ingreso y etapa de transición.....	12
Figura 2.4. Tasa de escolarización para el nivel socioeconómico bajo. Año 2013	13
Figura 2.5. Población en edad escolar nacional con porcentaje de población total (nacional y estatal respectivamente)	14
Figura 2.6. Porcentajes de asistencia escolar	14
Figura 2.7. Principales conclusiones del análisis estadístico, legal y bibliográfico sobre la problemática de estudio	25
Figura 2.8. El triángulo semántico de las RS.....	28
Figura 2.9. Representación gráfica de la organización de las RS	30
Figura 2.10. Dinámica de la explicación social	36
Figura 3.1. Modalidad del estudio de casos	62
Figura 3.2. Extracto del cuadro con códigos finales.....	78
Figura 3.3. Distribución de familias de códigos generadas	80

Figura 3.4. Estrategias de análisis descriptivo de los casos	82
Figura 4.1. Temas a tratar en el capítulo.....	84
Figura 4.2. Mapa parcial de la ZMM, con polígonos de pobreza y CCDS	87
Figura 5.1. Gama de habilidades de diseño en jóvenes de los Centros Comunitarios.....	118
Figura 5.2. Dibujo típico del maestro	119
Figura 5.3. Imágenes polémicas de un maestro	120
Figura 5.4. Fenómenos contrapuestos. Sobreestimación del docente versus indiferenciación del mismo.....	121
Figura 5.5. Imágenes representativas del estudiante “típico” versus el indiferenciado.....	122
Figura 5.6 Abanico de detalles en los dibujos sobre el lugar de aprendizaje	123
Figura 5.7 Gama de habilidades de diseño en estudiantes de prepa	125
Figura 5.8 Dos maneras de representar al maestro: separadamente o en contexto.....	127
Figura 5.9 Una imagen de alumno infantil versus una imagen de alumno como estudiante.....	128
Figura 5.10 Imagen concreta versus imagen abstracta de una escuela	129
Figura 6.1 Dos ejemplos de mapas realizados por los jóvenes de los Centros Comunitarios	159
Figura 6.2 Tres ejemplos de actividad: sin salida de la casa, movimientos dentro del barrio y fuera del barrio respectivamente	160
Figura 6.3 Ejemplos de dibujo lúdico	162
Figura 6.4 Dos ejemplos de mapas realizados por los jóvenes de las preparatorias.....	163
Figura 7.1 Trayectoria lineal.....	199
Figura 7.2 Trayectoria Kara.....	201
Figura 7.3 Trayectoria Fito	205
Figura 7.4 Trayectoria Gabriela.....	207
Figura 7.5 Trayectoria Seri	210
Figura 7.6 Trayectoria Joaquín	215
Figura 7.7 Trayectoria Miguel	217
Figura 7.8 Trayectoria Jorge	221
Figura 7.9 Trayectoria Rafael	225
Figura 7.10 Trayectoria Dina	228
Figura 7.11 Trayectoria Raúl	233
Figura 7.12 Trayectorias Jóvenes marginales	237
Figura 7.13 Trayectorias Jóvenes escolarizados.....	240
Figura 7.7 Trayectoria Miguel	217

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN EN JÓVENES MARGINALES

El acceso a las representaciones sociales de un fenómeno por parte de sujetos que se apropiaron de éste marginalmente puede ser una vía para su comprensión y profundización. Identificar los caminos que recorren las representaciones sociales hasta formarse una imagen que orienta la conducta (Moscovici, 1979; Abric, 2001b) favorecerá el paso del ámbito fenomenológico al explicativo.

En esta intersección se ubica el presente estudio: tiene la finalidad de indagar sobre el proceso de construcción de las representaciones sociales que realizan los jóvenes marginales sobre la educación formal. Basado en la teoría de Moscovici (1979), procura ahondar en los procesos de *objetivación* y *anclaje* que dan cuenta de cómo se transforman dinámicamente las representaciones sociales a lo largo del tiempo.

La juventud, la educación formal y las representaciones sociales confluyen en esta investigación de manera particular: por una parte, la juventud es el momento evolutivo en el que se estructura una identidad madura, se genera un proyecto propio y se revalorizan las enseñanzas familiares y educativas, a fin de apropiarse de aquellas que se consideren más adecuadas (Rodulfo, 2008). Como trayectoria de semi-autonomía, tres eventos se asocian a este momento: la transición de la escuela al trabajo, de la familia de procedencia a la formación de una nueva familia y de la residencia de los padres a una propia (Saraví, 2002: 38).

Las representaciones sociales, por su parte, se ubican entre lo psicológico y lo sociológico, constituyen “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979:17). En el ámbito educativo en específico, fungen como mediadoras entre el saber del sentido común y el saber científico y ligam los conocimientos empíricos tradicionales propios del entorno escolar con las formas de pensamiento y acciones de sus actores (Piña & Cuevas, 2004).

La educación formal, como tercer elemento de análisis, se ha propuesto como medio de movilidad social y mejora en la calidad de vida de los marginados (UNESCO, 2010). No obstante, aún quedan pendientes en materia de calidad y cobertura (UNESCO, 2008; 2010), pendientes que en cierto modo reflejan una estructura desigual en la sociedad (Dubet, 2005). Este énfasis de universalizar la escuela se ha ido extendiendo a la población, aunque por momentos se niegan los obstáculos que suponen a las poblaciones que se pretenden incluir, fenómeno que Tedesco y López (2004) han denominado fin de la expansión “fácil” de la educación.

El joven, en consecuencia, construye una serie de representaciones sociales sobre la educación formal influenciado por su entorno, lo que conlleva asumir una perspectiva genética en su tratamiento (Duveen, 1993). Esta perspectiva ha sido abordada desde dos corrientes (Wagner, 1995): la perspectiva individual, que procura analizar la transformación de las representaciones sociales en un atributo personal y la perspectiva social, que cuestiona el modo en que se da la

socio-génesis de las representaciones sociales y cómo se distribuyen en los diferentes grupos sociales.

1.1 Marco contextual

En la actualidad la educación se encuentra en una encrucijada. Por un lado, tiene la difícil tarea de transmitir los conocimientos y normas sociales y culturales de su comunidad y, por otro lado, cada día está más en el centro de las críticas y demandas de una sociedad cambiante.

Existe un particular énfasis por aumentar la escolaridad; no obstante, cuando se analiza la cobertura, puede constatarse que en México, si bien se alcanzó prácticamente la universalización de la primaria, restan esfuerzos para alcanzar la universalización en el siguiente nivel educativo obligatorio: la secundaria. Especial atención merecen los segmentos poblacionales de mayor marginación y pobreza, puesto que “la educación media es fuertemente desigual en términos de calidad y sus niveles de cobertura, aunque elevados, tienen aún espacios de crecimientos significativos, sobre todo para los sectores procedentes de los quintiles más bajos” (Rama, 2009: 175).

Esta investigación se llevó a cabo entre los años 2011 a 2014 en los espacios proporcionados por los Centros Comunitarios de Desarrollo Social, ubicados en zonas de alta marginación y pobreza. El motivo de seleccionar un Centro Comunitario radicó en su ubicación marginal y en constituir un espacio no escolarizado, procurando servir de puente con las escuelas de la zona, pero recibiendo a jóvenes de diversas trayectorias de vida (y escolares), que difícilmente se encuentren cercanos a la institución educativa.

Se trabajó con jóvenes entre 15 y 25 años asistentes a tres Centros: La Alianza, Lomas Modelo y Lomas de la Fama. En todos los casos, se encontraban fuera del circuito educativo escolar y poseían trayectorias de vida y educativas diversas. También se estudió a jóvenes asistentes a dos preparatorias (una pública y otra privada) a los fines de brindar un marco comparativo para la interpretación de la información.

La juventud posee como una de sus características centrales el cuestionarse sobre los patrones de comportamiento de su familia y de la sociedad. Este proceso, caracterizado por cambios intensos y movilizadores, se realiza en un contexto que a su vez se modifica incesantemente. Se sostiene que “los principales signos de estos tiempos son la institucionalización del cambio y la centralidad del conocimiento como motor de progreso” (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE, 2000: 13) y Latinoamérica no ha quedado exenta: altos índices de desigualdad, pobreza, crisis económicas, ausencia de opciones ocupacionales, entre otros, configuran el panorama de incertidumbre que enfrentan los jóvenes.

La escolarización se ha propuesto como una opción de movilidad social, que a su vez, permitiría otras opciones: fortalecer una nación y la conciencia de solidaridad internacional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), alcanzar las metas de democracia, justicia social y progreso, permitir el desarrollo integral del sujeto y la transmisión y acrecentamiento de la cultura (Carta de la Organización de los Estados Americanos; Ley General de Educación), entre otros.

Pero ¿qué sucede entre el joven y la educación? En Latinoamérica, si bien se observan cambios en lo que respecta a su inclusión educativa (mayores índices de absorción y permanencia) aún quedan como desafíos e intereses de las naciones latinoamericanas la universalización de la primaria y aumentar las tasas de asistencia en el ciclo medio (Espíndola & León, 2002). De las poblaciones aún excluidas de este proceso, se encuentran los jóvenes de clases desfavorecidas (Maimone & Edelstein, 2004).

Múltiples son los estudios que se han enfocado en el proceso educativo y la colocación de jóvenes que históricamente no asistían. De la revisión de la literatura, predominan los estudios enfocados a factores que inciden en el ingreso y permanencia, desmenuzando los elementos y tratándolos independientemente con la finalidad de analizar el impacto de manera separada (Crozier, 2001). De allí se derivan variables relacionadas con el educando, con su familia, el contexto y con la institución educativa (Entwistle, 1998).

También se encuentran textos de corte cualitativo que procuran integrar estos factores y proporcionar una mirada holística que integren al sujeto a su ambiente (Saucedo, 2007). El énfasis recae sobre la característica que pareciera definir a estos jóvenes: su origen marginal y su pobreza. Poco se ha escrito en torno a sus ideas, creencias y pensamientos sobre la educación y cómo se construyen estas ideas. Cuando se lo ha hecho, ha sido con un enfoque más laboral que educativo o subjetivo (Jiménez & Luzón, 2005).

Respecto a los jóvenes fuera del circuito escolar ¿Cuáles son sus representaciones sociales de la educación formal? Sapiains Arrué & Zuleta Pastor (2001) muestran dos núcleos figurativos (coincidente con el carácter doble de las representaciones sociales señalado por Jodelet, 1993):

- i) La escuela como un derecho, como un espacio social válido para el acceso a mejores oportunidades y el desarrollo personal, donde los vínculos generados en su seno fomentan la apropiación de saberes necesarios de los cuales esta institución es la única portadora; y
- ii) La escuela como obligación, portadora de malestar, controladora y descontextualizada, donde los jóvenes sienten la obligación de adaptarse a un sistema que es desmotivante, poco significativo y disciplinario.

Considerando el lugar que guarda la educación formal en las sociedades y en la constitución de los individuos, dos interrogantes orientan este trabajo: ¿Cómo se representan los jóvenes marginales la educación formal? y ¿Qué derrotero persigue esta representación para construirse?

La línea de exploración que se propone la presente investigación es la de revisar el proceso mediante el cual el joven marginal explora, cuestiona y decide en torno a su vivencia educativa. Por ello el objetivo que se postula es el de analizar la construcción de sus representaciones sociales que posee sobre la educación formal.

Para tal fin, se presentan en el primer apartado de este trabajo algunas puntualizaciones que se han trabajado en torno a las nociones de representaciones sociales, de juventud y marginalidad y la educación formal (capítulo 2). Posteriormente, se presenta la estrategia metodológica utilizada (capítulo 3) y se detallan las coordenadas que conformaron el trabajo de campo (capítulo 4). El segundo apartado está compuesto por el análisis de datos propiamente tal, segmentado en tres capítulos: las representaciones sociales de los jóvenes marginales (capítulo 5), el contexto en el

que se generan y modifican (capítulo 6) y las trayectorias de vida y educativas de los jóvenes trabajados (capítulo 7). Con esta triple mirada se da respuesta a la pregunta central del proyecto: ¿Cómo se construyen las representaciones sociales del joven marginal sobre la educación formal? Y se presentan las principales conclusiones (capítulo 8).

Este estudio permitirá conocer el proceso de construcción de un sistema de representaciones, favoreciendo la implementación de políticas más benéficas y certeras para la población marginal.

1.2 Planteamiento del problema

Rouquette (2010) señala que en los últimos quince años no ha habido una formulación cabal de la teoría de las representaciones sociales, ni una innovación técnica significativa. Si bien en la década de los noventa se presenció una “edad de oro”, caracterizada por un fuerte desarrollo, en la actualidad se observa la *rutinización* de los métodos y una *domesticación* del término.

Al respecto, Rouquette (2010) parece coincidir con lo afirmado por Jodelet (1993) de que la obra de Moscovici que dio origen al término: El psicoanálisis, su imagen y su público (1979), representa la “única tentativa sistemática y global” de revelar los mecanismos psicológicos de la producción del pensamiento social (474). Palacios Gámaz (2009) considera que en México se está observando una baja en los estudios en esta área y, de aquellos publicados, se observa el énfasis en el ensayo, la poca fundamentación de la postura teórica que se asumirá y la baja producción empírica. De los temas más trabajados en el área, destacan las temáticas de género y educación, estando este último centrado, desde la última década, en el análisis de las representaciones sociales de los actores educativos (Mireles & Cuevas, 2003) aunque con preponderancia en los roles de los profesores (Palacios Gámaz, 2009).

Hasta la actualidad, tres son los logros que menciona Rouquette (2010) en el ámbito de la teoría de las representaciones sociales: poner en evidencia de manera empírica la articulación entre lo individual y lo colectivo; demostrar que existe una organización estructurada del pensamiento social y mostrar una gran plasticidad metodológica, lo que “ha permitido una verdadera transversalidad disciplinaria” (137). Abric (2001b) argumenta que “son incontables los trabajos de historiadores, etnólogos, sociólogos y economistas que confirman su importancia en el análisis de los fenómenos sociales” (11).

Este pesimismo que muestra Rouquette (2010) es contrario a lo afirmado por Piña & Cuevas (2004), que sostiene que en el ámbito educativo, no sólo hay una vasta producción en el área, sino que se esperan más en los próximos años.

En este estudio, se pretende asumir una postura intermedia: se reconoce la importancia de la descripción lo que permite dimensionar el tema, pero a la vez, se procurará seguir la recomendación de Žižek (2008) al sostener que “se trata de eludir la fascinación propiamente fetichista del «contenido» supuestamente oculto tras la forma: el «secreto» a develar mediante el análisis no es el contenido que supuestamente oculto tras la forma, (...) y sí, en cambio, el «secreto» de esa forma” (35). En el caso del estudio de las representaciones sociales supone preguntarse ¿por qué adoptan esa forma y no otra? ¿Cómo llegan a constituirse de esa manera?

Partiendo de estos supuestos, se expresa el interrogante respecto a las características que asume el discurso sobre la educación de los jóvenes marginales, formulándose la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo se construyen las representaciones sociales del joven marginal sobre la educación formal?

En función de lo mencionado anteriormente, se proponen como *objetivos de investigación* los siguientes:

General:

- Analizar el proceso de construcción de las representaciones sociales del joven marginal sobre la educación formal.

Específicos:

- Identificar y describir las representaciones sociales del joven marginal sobre la educación formal.
- Examinar y situar las representaciones sociales en el contexto en el que está inmerso el joven marginal.
- Desarrollar un modelo teórico explicativo de este sistema de representaciones que muestre la dinámica del proceso de construcción a lo largo del tiempo.

1.3 Algunos supuestos de la teoría de las representaciones sociales

El conocimiento del hombre con respecto a su entorno ha sido por muchos años un gran tema de la filosofía (Martínez & Ríos, 2006). El modo en que se ha dado respuesta a este interrogante ha estado determinado por la propia visión del mundo del científico y de su contexto histórico (Angenot, 2010).

Moscovici (1979) en su libro El psicoanálisis, su imagen y su público argumenta que las personas, inmersas en el mundo, realizan observaciones y acumulan testimonios sobre su entorno. Esta interacción, supone el contacto directo con ciertos fenómenos pero en ocasiones este contacto no puede darse en la experiencia concreta y, por lo tanto, se apoya en observaciones de quienes lo han “inventariado”. Son comunicaciones que no tienen que ver con el hombre común (ya que manejan reglas muy diferentes a las cotidianas) pero al mismo tiempo le conciernen. En estos casos, incluso cuando no se puede atestiguar su presencia material, “se cuenta con una presunta realidad y, a partir de eso, se juzga indispensable reconstruirla, hacerla familiar”. Entonces, un saber que estaba fuera, que se presenta como extraño (por ejemplo, la idea del átomo o del inconsciente) se vuelve familiar y es así como entra en el “mundo de la conversación” (35) que transmite informaciones, genera hábitos de grupo y otorga al sujeto un saber individual. Este ejercicio queda representado en el siguiente ejemplo:

Una persona o grupo se acercan e interiorizan los temas y los objetos de su mundo y hacen como un clínico que acumula muchos signos, los comunica y los verifica con su paciente para emitir un juicio sobre su enfermedad. Solo realiza análisis secundariamente. Confía en lo que el enfermo le dice, en los casos que ha visto y estudiado, en lo que otros clínicos le han transmitido (Moscovici, 1979: 36).

Entonces, el sujeto no es concebido como separado y distinto de su objeto, ambos están inscritos en el mismo contexto y se influyen mutuamente (Sandstrom, 2003): la expresión de un grupo sobre un objeto determina en cierto grado al objeto mismo (Abric, 2001a), por lo que se afirma que “a priori, no existe realidad objetiva, pero que toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo” (12). En consecuencia, “esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto y de su sistema de normas y actitudes (Abric, 2001a: 12-13).

Sujeto y realidad se fusionan: los hechos sociales se representan mentalmente, explicando la conducta individual (Wagner, 1995); el contexto social de las representaciones sociales determina su contenido y variedad en función del lugar y estatus social de los grupos que la generan. A la vez, son pensamiento constituido (es decir, intervienen como estructuras elaboradas mediante las cuales se interpreta y significa al mundo) y constituyente (en la medida en que intervienen en la elaboración de la sociedad).

En tanto que objeto cognitivo, las representaciones sociales es un concepto que corta la realidad social, la ordena y la adapta al contexto. De este modo, las representaciones sociales y su objeto son una misma cosa, lo que significa que no es posible ubicar el objeto de la representaciones sociales fuera de sí misma, preexistiéndola, salvo como un artificio didáctico. Es por ello que nos encontramos con varias representaciones sociales de la “misma” realidad, puesto que no es la “misma” realidad (Rouquette, 1995). El autor da el ejemplo de la cacería: ésta puede ser representada de manera muy diversa por los cazadores que por los ecologistas y afirma: no se puede hablar la cacería “en sí”, con la idea de que existe un ideal absoluto. Esta es una ficción cómoda: que la realidad social e histórica existe independiente de una posición socio-histórica. De todos modos, en algún punto, este concepto se topa con la experiencia y es donde se impone, resiste o cambia (3-4).

Pero las representaciones sociales no es sólo nombrar objetos, es también comparar, asimilar, clasificar y explicar, lo que muestra la teoría subyacente del grupo o del individuo. “Debido a los lazos que las unen con el lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social (...) las representaciones sociales constituyen objetos cuyo estudio devuelve a esta disciplina sus dimensiones históricas, sociales y culturales” (Jodelet, 1993: 494). En consecuencia, explicar unas representaciones sociales a nivel grupal significa determinar las condiciones sociales que dieron pie a la misma y caracterizar y justificar la relación estructural entre ambas (Wagner, 1995).

1.4 Justificación

¿Por qué centrarse en las representaciones sociales? Este concepto se formula desde sus orígenes como el punto donde se intersecta lo social y lo psicológico, lo subjetivo y lo objetivo. Lo social aparece en el contexto en el que se sitúan las personas, los marcos de aprehensión, los códigos, valores e ideologías de las posiciones sociales particulares. Lo psicológico se observa en el acto de representarse mentalmente algo, entendido en términos de sustituir o de estar en lugar de algo y como hacer presente (Jodelet, 1993). Este doble componente (el cognitivo y el social) le otorga un lugar activo al sujeto reconociendo las condiciones sociales en las que está inmerso, con sus

particulares lógicas sociales (Abric, 2001b; Duveen & De Rosa, 1992): “el sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa” (Jodelet, 1993: 479).

Es en la determinación social donde puede observarse la huella de la cultura y la historia, disponiéndose de una determinación central, donde se hace presente el contexto global y también una determinación lateral, donde se registra la construcción y negociaciones de sentido en el intercambio cotidiano (Banchs, 2000).

Además de este reconocimiento del sujeto enmarcado en un entorno social específico, se le destaca a la teoría poder brindar elementos para pensar la conducta individual. Se evita el reduccionismo de pensar que los “hechos sociales” explican la conducta, sino que se le adjudica una representación mental (individual y grupal) a estos hechos sociales, los cuales permitirían comprender los comportamientos (Wagner, 1995).

A pesar de este doble reconocimiento a lo individual y lo social, la teoría de las representaciones sociales aún presenta desafíos teóricos por resolver: ¿cuáles son las representaciones sociales generadas por sujetos en instituciones sociales reales (más que basarse en características demográficas)?; ¿cuáles son los diferentes niveles en el que se expresan unas representaciones sociales? ¿Cómo abarcar metodológicamente la complejidad de las dimensiones que comprende la construcción de las representaciones sociales?; ¿Cuáles son las interacciones entre la objetivación y el anclaje en relación a un sistema pre-existente de creencias? (Duveen & De Rosa, 1992); ¿Cómo es el proceso de diferenciar las representaciones sociales entre grupos? (Wagner, 1995). Son estos desafíos a nivel de desarrollo de la teoría los que estimulan continuar profundizando con una mirada en la complejidad.

¿Por qué trabajar con las representaciones sociales de poblaciones marginales? Se parte del presupuesto que las personas construyen las nociones sobre el mundo y lo que les rodea a través de intercambios inter e intrapersonales. La teoría de las representaciones sociales rescata un tercer elemento en esta triángulo: la significancia de las identidades sociales como estructuras que median (Duveen, 1993). Por este motivo las representaciones sociales varían entre los grupos poblacionales.

El énfasis en la población marginal tiene por propósito producir un conocimiento especializado y específico sobre los jóvenes con estas características y así, evitar la extrapolación de conclusiones de resultados en el entendido de que los educandos forman parte de una población homogénea. Ni los jóvenes y la marginalidad son uniformes (Valenzuela, 2009; Bourdieu & Passeron, 2009).

Es por ello que identificar la lógica subyacente en sus elecciones de un proyecto, indagar sobre la construcción de sus representaciones sociales y el modo en el que se constituyeron proporcionaría un elemento innovador en la conformación de un proyecto de inclusión educativa. La propuesta radica en recuperar los modos de significación de los sujetos, retomando sus prácticas de subjetividad que se ponen en acción en contextos de exclusión y marginación. Se sostiene que estas prácticas son fundamentalmente históricas, permeadas por situaciones contextuales propias de cada población, por lo que se requiere una mirada específica a los grupos poblacionales aún excluidos de sistema educativo formal.

La formulación de políticas educativas se enriquecerían al incorporar el enfoque de las poblaciones marginales, en tanto “no son objeto de las políticas, son sus sujetos” (Grynspan, 2005: 81) El trabajo en esta área favorecerá la introducción de sus concepciones en pos de un pacto social consensuado que permita el desarrollo económico y social, la participación activa y el ejercicio de los derechos sociales.

¿Por qué trabajar con las representaciones sociales de jóvenes marginales que están fuera del circuito escolar? La marginalidad social es un fenómeno cada vez más creciente en América Latina. La masividad y la escolarización obligatoria han implicado simultáneamente tanto la educación de masas como la exclusión de masas (Littlewood et al., 2005).

A pesar de las críticas elaboradas la institución educativa por fallar en sus promesas de ascensión e igualdad social (Duschatzky & Corea, 2002), continúa siendo una fuente de cambios con sus presupuestos meritocráticos, creando la posibilidad de cierta movilidad social (Duru-Bellat, 2005) y una base para la transmisión de las posturas filosóficas y políticas de un país. Un conocimiento detallado de los procesos educativos, especialmente aquellos que refieran a la permanencia académica, permitirá el establecimiento de políticas educativas cada vez más eficaces e inclusivas.

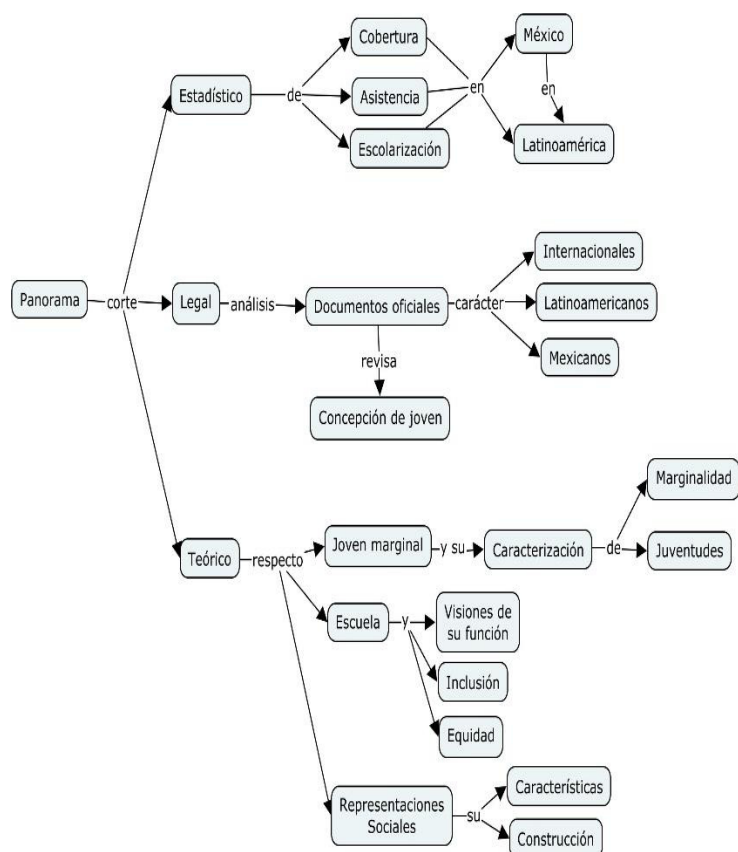
Como institución social, incluye la tensión propia del encuentro entre la formación familiar y las tradiciones individuales con los valores sociales y las normas de esa comunidad. En el ingreso escolar, los jóvenes experimentan como son vistos y ordenados, construyéndose diferentes categorías sociales (Howarth, 2004). La experiencia de la escuela se vive “como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007: 25).

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL Y EL JOVEN MARGINAL

2.1 Introducción

Desde las más diversas corrientes políticas e ideológicas se ha considerado a la educación como una estrategia central para el logro de una serie de objetivos: se la ha visto como instrumento de autonomía e independencia (Sen, 2006), como un derecho básico (Marshall & Bottomore, 1992), de desarrollo humano (Fullat, 1992) o como herramienta de capacitación laboral, de crecimiento económico y de reducción de la pobreza (Banco Mundial, 2004; 2006; Opertti, 2005), proponiendo su fortalecimiento.

Varios estudios se han llevado a cabo para conocer en detalle la vivencia de inclusión, predominando el enfoque cualitativo, en la medida que persiguen objetivos de familiarización con el fenómeno. Se observa una vivencia contradictoria y conflictiva, puesto que predomina la incorporación de poblaciones excluidas del sistema educativo con el mismo esquema tradicional, sin adecuaciones a sus necesidades.



En este apartado se revisan diversos ejes conceptuales con los que se trabajará: el joven marginal y los debates en torno a la concepción de joven y de marginalidad; la educación formal y el concepto de *representaciones sociales* como herramienta teórica para pensar las creencias, opiniones y pensamientos de los jóvenes marginales sobre el sistema educativo formal.

Con el objetivo de exponer los puntos a tratar en el capítulo, a la izquierda se muestra un esquema que presenta los ejes centrales (figura 2.1).

Figura 2.1. Temas a tratar en el capítulo

Fuente: Elaboración propia

SECCIÓN PRIMERA: CONTEXTO GENERAL DEL FENÓMENO EDUCATIVO EN POBLACIONES MARGINALES

En esta sección se presentan una serie de argumentos que diversos documentos legales en torno a los objetivos que debe perseguir la educación secundaria, seguido de una somera contextualización de la educación en América Latina, con la idea de situar a México en este contexto. Posteriormente, se analiza el lugar que ocupan los jóvenes en la última reforma del nivel, para luego revisar las experiencias educativas de jóvenes marginales, en la medida en que paulatinamente se ha ido incorporando esta población al ámbito escolar y se ponderan las aportaciones de la literatura en torno a la inclusión educativa de poblaciones históricamente marginadas.

2.2 Marco contextual

En Latinoamérica, la educación universal fue uno de los objetivos más perseguidos a mediados del siglo XX y, aunque no siempre se garantizó la calidad, alcanzó a grupos sociales que se encontraban fuera del circuito laboral formal. Quizás el caso más frecuente para la región lo constituya el falso universalismo, esto es, una cobertura universal pero cuya calidad es deficiente o porque se asegura el ingreso, pero no la permanencia en el sistema educativo (Filgueira, Molina, et al., 2005).

Desde hace varias décadas se observa una preocupación política por impulsar la universalización de la educación: en 1990 se promueve la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), en donde 150 países se comprometen a alcanzar, para el año 2000, seis grandes objetivos. Dentro de ellos, se encuentra especial énfasis en extender la educación a toda la población y sobre todo a grupos marginados.

Este acuerdo se basa en diversos documentos legales que resaltan la importancia de la educación y sus efectos en la población: Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) enfatizan la importancia de promover la educación para lograr las metas del pleno desarrollo humano y de la libertad, comprometiendo a los estados parte a ofrecer una enseñanza primaria obligatoria y gratuita y una enseñanza secundaria generalizada y accesible a todos.

Se ve a la educación como un elemento propio del desarrollo integral del sujeto pero también como un medio para el logro de las metas de democracia, justicia social y progreso: La Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948), menciona en sus artículos 30 y 31 las áreas de desarrollo integral de las personas, donde se encuentra la educación junto con el área económica, social, cultural, científica y tecnológica. Estas últimas tres, junto con la educación son señaladas como fundamento del goce de los bienes de la cultura y el empleo.

La educación debería guiarse, según diversos documentos internacionales (Declaración Universal de los derechos humanos, 1948; Carta de la Organización de los Estados Americanos, 1948; la Declaración sobre los derechos del niño, 1959; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966 y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos

Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, 1988), hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debería fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. El Protocolo de San Salvador (1988) señala que la educación:

Debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz (5).

Estos documentos señalan que la educación ocupa el lugar de un derecho, siendo el gobierno el que asume el compromiso de ofrecer la educación de manera gratuita y asegurar la igualdad de oportunidades de ingreso.

Ahora bien, la incorporación de poblaciones históricamente excluidas de los procesos educativos, ha supuesto tensiones institucionales y adaptaciones en condiciones sociales cambiantes: aumento del desempleo, políticas de ajuste, nuevos marcos regulatorios del sistema educativo y crisis generalizada (Fogolino, Falconi & López Molina, 2008; Llosa, Sirvent, Toubes & Santos, 2001).

Los estudios comparativos realizados en América Latina sobre el fenómeno educativo (entre los cuales se encuentra CEPAL, 2009; Espíndola & León, 2002; OCDE, 2010; UNESCO & IBE, 2006, UNESCO 2008, 2010 entre otros), permiten ver el comportamiento que asumen las diferentes poblaciones, lo que favorece una visión global sobre el problema a estudiar y posibilita dimensionar la problemática en México. En la actualidad, se observa prácticamente la universalización de la primaria con una tasa neta de matriculación del 93% (UNESCO, 2015). Si bien en América Latina se ha progresado considerablemente en la escolarización (UNESCO, 2008), los factores que obstaculizan alcanzar la meta están relacionados con la pobreza, la procedencia étnica, el sexo y la ubicación geográfica (UNESCO, 2015).

En lo que respecta a la universalización de la secundaria, CEPAL (2009) afirma que dependerá del momento demográfico en el que los diversos países se encuentran. América Latina está viviendo una transformación demográfica caracterizada por el significativo descenso en las tasas de fecundidad. Este organismo realizó una categorización que distingue cuatro estadios en función del momento en que comenzó esta transición. México se ubica dentro de los países de transición avanzada, lo que significa que en la actualidad ya se está viviendo una reducción de los jóvenes asistentes a la secundaria.

En la siguiente figura (figura 2.2) se presentan los indicadores de matrícula en la educación media básica (CEPALSTAT, 2015), agrupados por estadio, lo que permite dimensionar el fenómeno educativo en México y también observar el lugar relativo que ocupa con respecto a América Latina: Como se puede apreciar, México ocupa un lugar superior a la media con un 83% de asistencia, solo antecedido por Argentina y Chile dentro del grupo de transición avanzada.

Es importante destacar que, si bien la tasa neta de matrícula es un indicador básico para dimensionar la problemática educativa, se encuentra influenciado por el atraso escolar, puesto que contabiliza a quienes están inscriptos en secundaria dentro de los rangos de edad normativa (13 a 19 años).

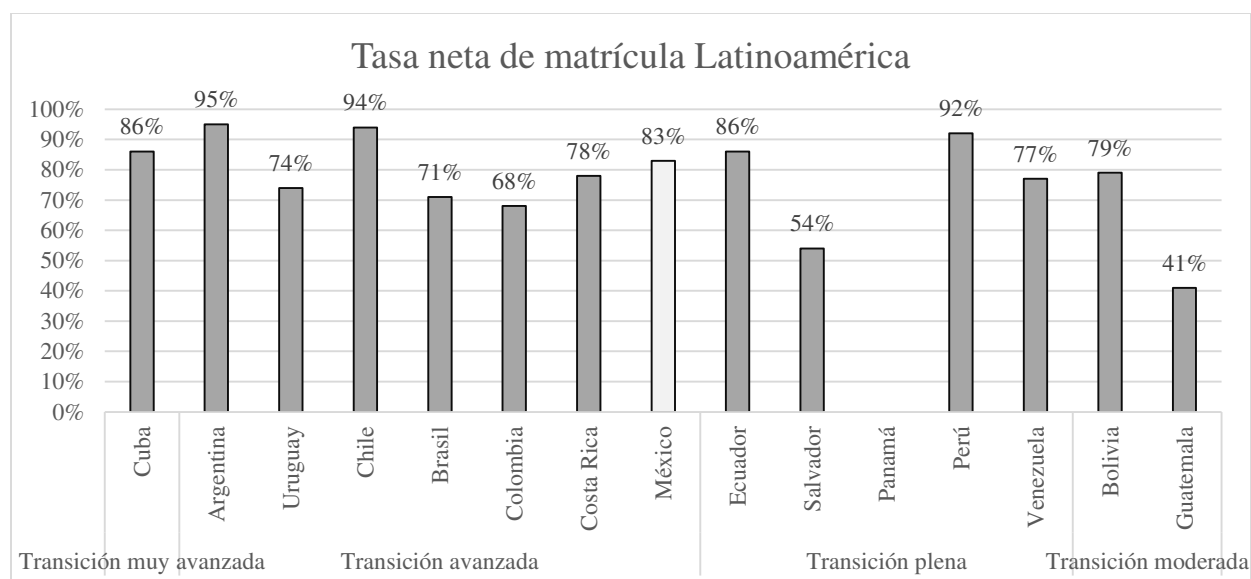


Figura 2.2: Tasa neta de matrícula en el segundo nivel de enseñanza (en porcentajes), por etapa de transición.

Fuente: Elaboración propia con datos de CEPALSTAT, 2015.

A continuación (gráfico 2.3) se muestra la incidencia de los ingresos sobre la escolaridad, expresándose una relación positiva conforme aumentan las posibilidades económicas. Este comportamiento se observa en prácticamente toda Latinoamérica, siendo Perú el país con menores diferencias entre quintiles pero también el de menores porcentajes globales de asistencia.

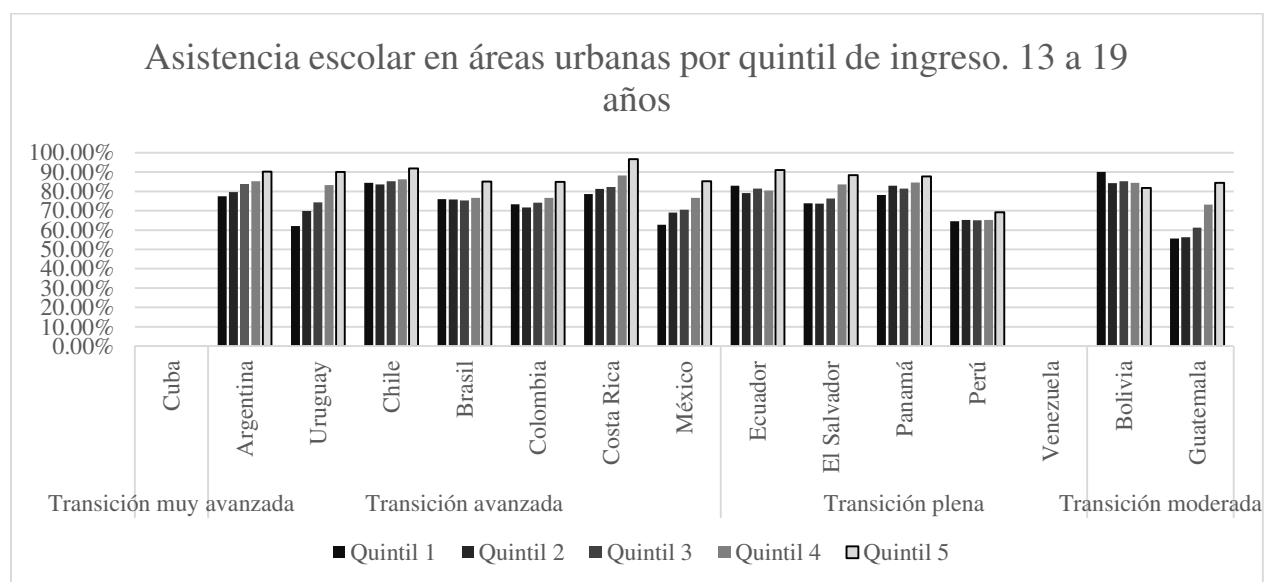


Figura 2.3. Porcentaje de asistencia escolar en áreas urbanas por quintil de ingreso y etapa de transición. Edad: 13 a 19 años.

Para todos los países, 2013 excepto: Argentina (2012), México (2010), Bolivia (2011), Guatemala (2006)

Fuente: Elaboración propia con datos CEPALSTAT, 2015.

El siguiente gráfico (gráfico 2.4) muestra la tasa de escolarización de la secundaria en el nivel socioeconómico bajo agrupando los países latinoamericanos según su momento en el bono demográfico:

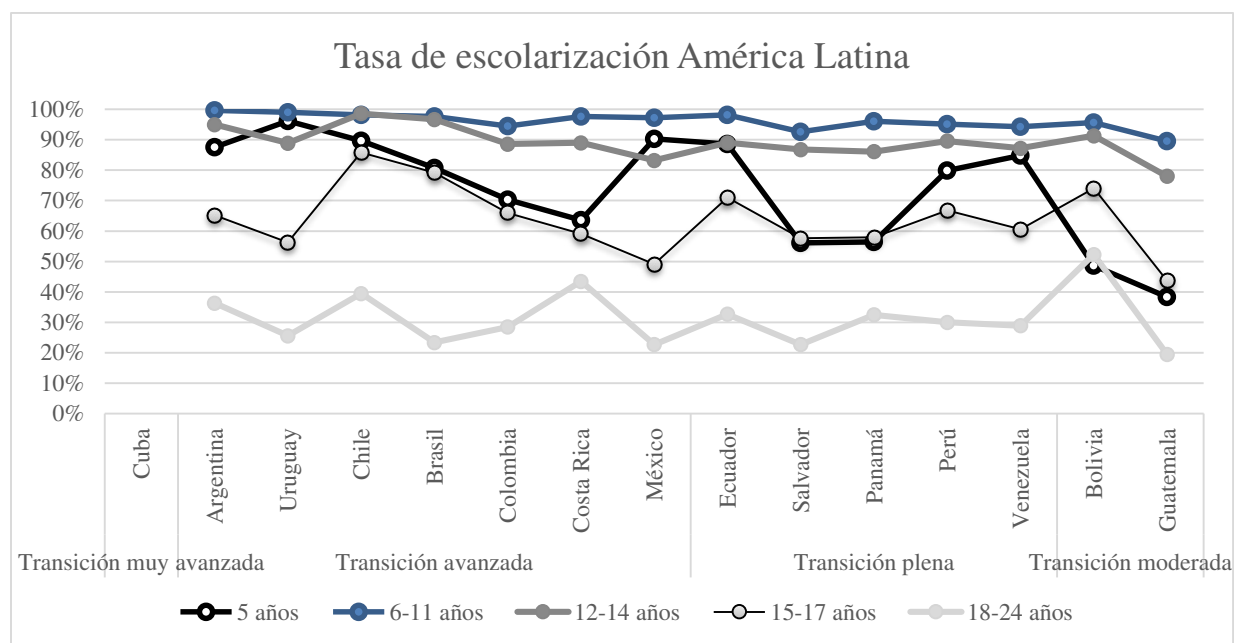


Figura 2.4. Tasa de escolarización para el nivel socioeconómico bajo. Año 2013.

Fuente: Elaboración propia con datos de la SITEAL, 2015.

Como se puede observar, la escolarización primaria se encuentra prácticamente cubierta en todos los países y existen altos índices de asistencia en los primeros años de secundaria, descendiendo casi veinte puntos porcentuales para la edad de 15 a 17 años y baja otros treinta puntos porcentuales más para la educación universitaria (18 a 24 años).

En México, el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, muestra que la población a nivel nacional de 13 a 15 años de edad es de 6.570.144 y de 8.761.774 para las edades de 16 a 19 años, representando la secundaria y la preparatoria respectivamente (categorías establecidas por el INEGI). De ambas poblaciones, 562.558 pertenecen al estado de Nuevo León. La siguiente figura muestra la distribución de los jóvenes en edad escolar, a nivel nacional y estatal y se anexa el total de jóvenes con respecto a la población total.

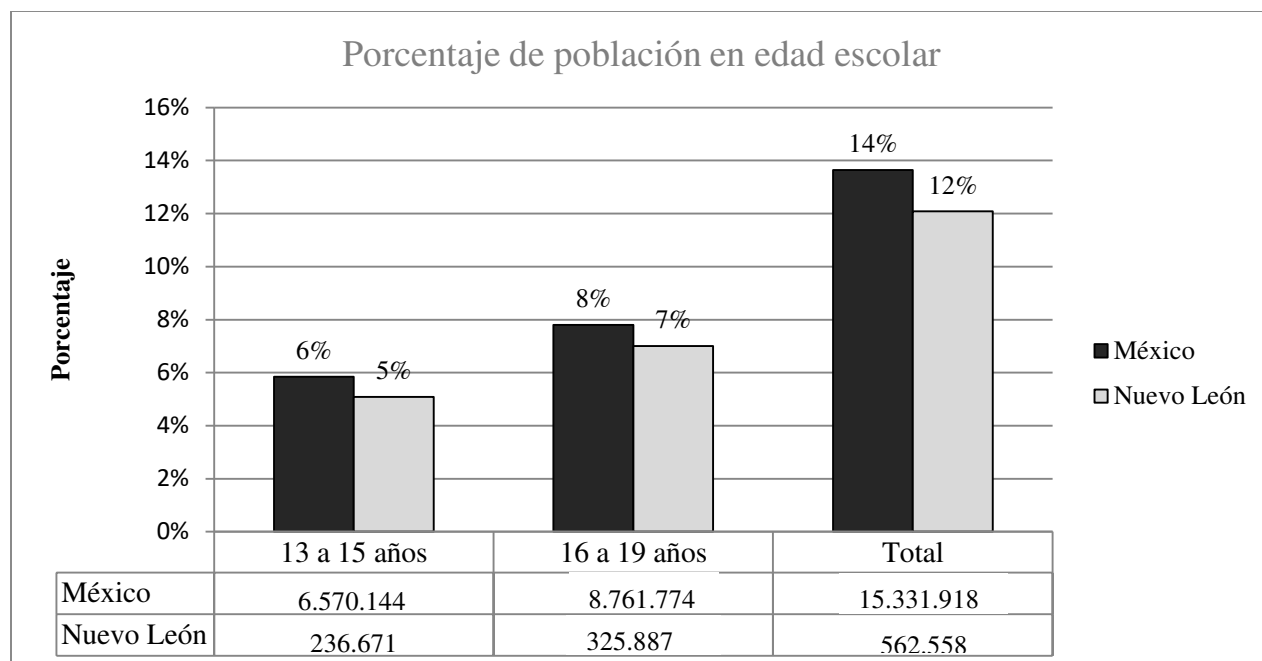


Figura 2.5. Población en edad escolar nacional con porcentaje de población total (nacional y estatal respectivamente).

Fuente: Elaboración propia en base al Censo de Población y Vivienda, (INEGI, 2010).

De este total de jóvenes, se observa que el 92% asiste al primer nivel de secundaria a nivel nacional y prácticamente el 95% de ellos en Nuevo León, pero es en este momento donde se modifica la curva de asistencia (véase gráfico 2.6):

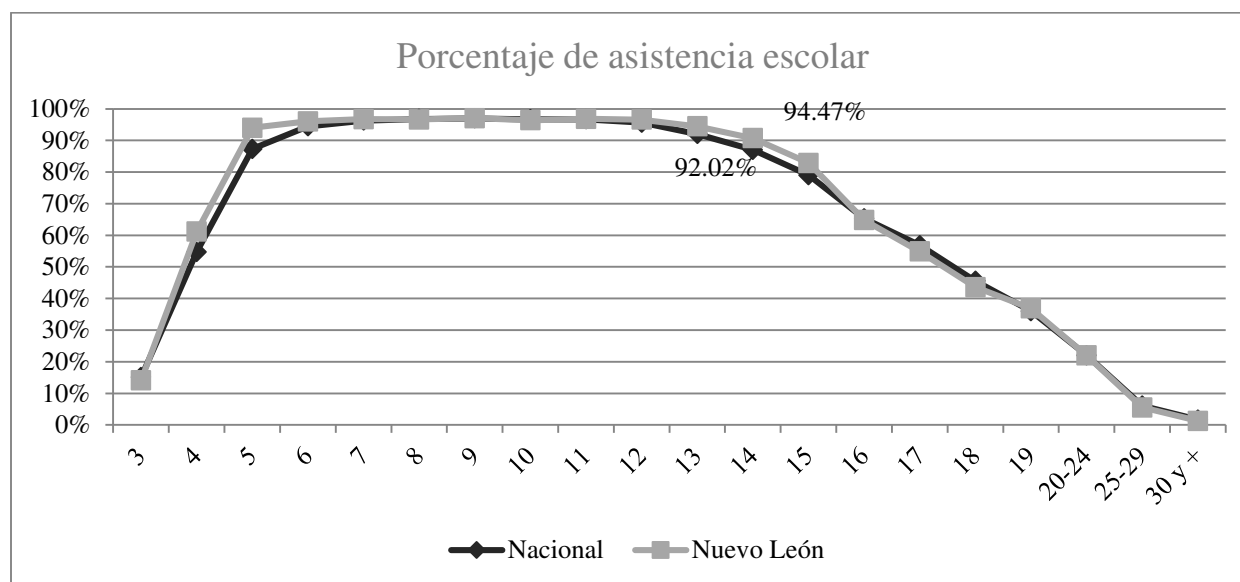


Figura 2.6. Porcentajes de asistencia escolar.

Fuente: Elaboración propia en base al Censo de Población y Vivienda, (INEGI, 2010).

De este análisis, puede concluirse que, si bien se encuentra prácticamente asegurada la universalidad de la asistencia a la escuela primaria, los indicadores de secundaria y preparatoria tienden a caer progresivamente, a pesar de la obligatoriedad de su cursado.

2.2.1 El joven en el sistema educativo formal. ¿Protagonistas invisibles?

Existen visiones diferentes respecto al rol de la educación en una sociedad. Dependiendo del organismo, país o ideología al que se haga referencia, se pueden encontrar esfuerzos por mejorar la educación como una vía para la convivencia pacífica, para el mejoramiento del bienestar y la calidad de las personas, para la transmisión de información y cultura, para la conservación del ambiente, entre otras

A la pregunta de “¿para qué ir a la escuela?” se le ha dado varias respuestas. De la Torre (2008) señala tres: Una visión, que denomina de *competitividad*, enfoca sus esfuerzos en educación como capital intelectual para aumentar la calidad y cualidad del trabajo que consiguen las personas y su consecuente impacto en el progreso económico de una región. Por otro lado, se encuentra la visión de la *Paideia*, que hace énfasis en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia y la visión de la *Bildung* que sería “el proyecto romántico – liberal de formación individual de conformidad con un ideal de humanidad y por encima de las limitaciones de la vida colectiva y el poder del Estado” (30).

Estas concepciones no son tajantes entre sí, sino que poseen puntos en común. Sin embargo, se diferencian en los datos que dan importancia y en la interpretación de los mismos.

Desde la *perspectiva de la competitividad*, se observa el énfasis en los fenómenos de la deserción, el rezago y la repetición, como fenómenos con costes sociales y privados, dentro de los cuales encontramos la reproducción de la desigualdad de oportunidades y el desaprovechamiento de las capacidades de un pueblo o nación.

Dentro de este marco, Espíndola y León (2002) señalan dos efectos de un bajo nivel de escolarización: a nivel de costos sociales: una mano de obra menos competente y más difícil de calificar, con las consecuencias de una baja productividad laboral y el financiar programas sociales a “sectores que no logran generar recursos propios” (41). El otro efecto se observa a nivel de costos privados, en la medida en que las personas con menor escolarización sacrifican un ingreso futuro y se exponen a mayores probabilidades de desempleo.

Otro documento en el que se observa esta perspectiva es el análisis que realizó el Banco Mundial sobre la pobreza en México (Banco Mundial México, 2004) donde se afirma que la educación es central para los ingresos y la ciudadanía, señalando que quienes se encuentran en el 10% más alto de ingresos contaban con 12 años de escolaridad, en contraste con los 3.2 años de los que están en el 10% más bajo. Esta institución asevera que “la educación media superior es ahora el nivel que separa los hogares más ricos y más pobres” (151).

A este respecto, De la Torre (2008) señala que esta visión se piensa al proceso educativo como un:

Proceso de generación de capital intelectual (...) que, partiendo de una extrapolación del discurso empresarial y económico, se hable del estudiante como *cliente*, del profesor como *gerente del aula*, que se hable de las instituciones educativas como organizaciones enseñantes y de las prácticas

educativas como procesos de adquisición de bienes realizables en el mercado (De la Torre, 2008: 16).

En el esquema de la competitividad, las aportaciones de los sujetos a su sociedad son en medida de sus éxitos individuales, entendidos éstos en términos de productividad.

Desde la *perspectiva de la Paideia*, se concibe el proyecto griego educativo, como:

Ideología de la polis, esto es, como un modo de la actividad educativa, cuya finalidad es que el individuo se vuelva virtuoso, conquiste la *areté* e incorpore una dimensión ética a sus relaciones con los demás, en ese proyecto es clara la identificación entre política y educación (De la Torre, 2008: 30).

Otros autores han recuperado este concepto de *educación como derecho*. Marshall & Bottomore (1992) señalan que los servicios sociales y la escuela son la base de los derechos sociales. La institución educativa en particular proveería un servicio “único”, al decir del autor, en la construcción y fortalecimiento de la ciudadanía, por lo que se vuelve también una obligación del Estado.

Otros efectos de la educación señalados por Marshall & Bottomore (1992), son la posibilidad de modelar el futuro del adulto; proveer la libertad civil, eliminar los prejuicios de clase (aunque contradictoriamente también pudiera fortalecerlos) y más importante aún, reducir o incluso eliminar los “estatus de ciudadanía, que proveyeron los fundamentos de igualdad sobre la cual la estructura de la desigualdad pudiera ser construida” (21).

En esta línea de pensamiento, Delors (1996) sostiene que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (9). La misma no constituiría un elemento mágico, si no que formaría parte de camino para el combate a la pobreza y la exclusión.

Por su parte, la *Bildung* procura la realización personal, aspirando al ideal kantiano de la perfectibilidad humana y pensando al ser humano como productor de sentido.

Tanto en la visión de la Paideia como en la de Bildung se encuentra implícito su modelo educativo la comunidad: En la primera, la comunidad se expresa en el individuo mediante la *paideia*, la cultura cívica y la vida pública, y en la segunda aparece como una comunidad racional.

Resulta interesante observar que, desde estos tres puntos de vista, se coincide en señalar a la educación como un eje estructural para las políticas educativas de un país, e incluso se señala la importancia de una mayor valoración familiar sobre educación llevaría a mejoras tanto individuales como sociales.

No obstante, ¿cuál es el posicionamiento del sistema educativo formal sobre los jóvenes? Reyes (2009) señala dos aspectos centrales, y en apariencia contradictorios, de la política educativa: por un lado, el marcado énfasis en la preparación laboral (“sigue predominando el enfoque del capital humano, según el cual los recursos humanos son un factor de crecimiento económico”, 53), en línea con la perspectiva de la competitividad y; por el otro, los lineamientos educativos centrados en la calidad, pero pensada independientemente de la equidad, lo que impacta en el efecto real de la retención de jóvenes.

El autor sostiene que, en la escuela secundaria, “aún estamos lejos de hablar de una auténtica educación para adolescentes; incluso, hoy en día, se ve cuestionada como factor de movilidad social y preparación para la incorporación a los mercados laborales” (Reyes, 2009: 63).

Los documentos sobre la reforma de la educación secundaria, señalan el lugar central que ocupan los jóvenes que asisten, aunque se carece de un perfil de sus necesidades e intereses. En la Propuesta Curricular para la Educación Secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2005) por ejemplo, se afirma que la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, luego denominada RES) tiene por objetivo “dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria” (1) en la medida que se visualiza como un desafío de este nivel el hacerla más pertinente a su población destino.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 (Presidencia de la República, 2007) establece que la educación es una necesidad y una oportunidad de los mexicanos para mejorar su situación actual y futura. Con un énfasis en las posibilidades laborales y económicas que suponen el acceso a títulos oficiales (en detrimento de otras visiones que se poseen sobre la educación que subrayan el desarrollo de las potencialidades humanas, la ciudadanía, el crecimiento personal, entre otras) se destaca la necesidad de aumentar la calidad de los aprendizajes y de asegurar la equidad del ingreso, señalando, de este modo, las deficiencias que se han experimentado hasta la actualidad.

Otros aspectos que se numeran como deficiencias del sistema educativo refieren al acceso en materia de tecnología e información y la desvinculación con el sistema productivo. Al respecto, Duro (2005), señala la “excesiva expectativa que suele adjudicársele a los aportes que pueda hacer la tecnología en la mejora de la calidad educativa, concepto que, lamentablemente, suele reducirse en la práctica a la instalación y uso de computadoras en las escuelas” (33) y critica el énfasis en la preparación educativa para el trabajo, en la medida en que se acentúa la integración en las redes sociales pero se olvida la inclusión educativa.

Si se observan los datos proporcionados por el mismo Plan Nacional de Desarrollo, el interés por la calidad educativa se diluye cuando se registra el alto índice de jóvenes en edad escolar que aún no asisten a la escuela: “Se estima en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron, la primaria o la secundaria” (Presidencia de la República, 2007: 177). La solución que se provee es la de la educación “extraescolar” a la cual asisten 3.7 millones de mexicanos y que, como su denominación lo señala tiene el riesgo de fomentar la fragmentación educativa y la inequidad social al proporcionar “una miscelánea de capacitaciones de dudoso prestigio” (Duro, 2005: 33).

En el caso de Nuevo León, se estableció un diagnóstico estatal de la educación secundaria donde “debido a la falta de tiempo, dado que el equipo estatal está compuesto por sólo tres personas” (Secretaría de Educación Pública, 2003), no se revisó el sentido que le asignan a los jóvenes a la educación y se optó por diagnosticar la organización y gestión del sistema, las oportunidades de educación y el perfil profesional y laboral de los docentes.

Respecto de los jóvenes, las referencias que se hacen en los documentos oficiales rondan en torno a dos grandes temáticas: su centralidad en el futuro desarrollo de la nación y su vulnerabilidad como población para el logro de estos objetivos.

En cuanto al papel que juegan en la construcción del México futuro, los discursos enfatizan la importancia en la formación integral, responsable y participativa de los educandos (Secretaría de Educación Pública, 2007) y de su bienestar integral, por lo que se vuelve necesario “fortalecer cada una de las etapas de su proceso formativo, de manera que los jóvenes se perfilen hacia la realización de sus metas personales”, por lo que se fomentará el “desarrollo integral de calidad y equitativo de los jóvenes y lograr así que sean actores protagónicos y definitorios del rumbo de la Nación” (Presidencia de la República, 2007: 219).

No obstante, las exposiciones que lo caracterizan señalan su fragilidad para hacer frente a diversas problemáticas actuales, tales como la drogadicción y el narcotráfico:

El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales, como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes (Presidencia de la República, 2007: 180).

Se sostiene que, gracias a ella, los jóvenes “tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia” (Presidencia de la República, 2007: 36).

Se observa, asimismo, que las estrategias para la inclusión educativa se reducen a dos:

Ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo al incorporar las tecnologías de información y comunicación, así como promover su inserción laboral a través del fomento de competencias y habilidades para el empleo, autoempleo y empleabilidad (Presidencia de la República, 2007: 223).

La opinión de los jóvenes no es considerada en el desarrollo curricular, donde sí se incluyen a los docentes y directivos a fin de que “jueguen un papel más activo y aprovechen de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles” (Presidencia de la República, 2007: 184).

El aspecto de la equidad educativa cobra una dimensión substancial en las poblaciones marginales, por ser éstas una de las poblaciones más afectadas en las falencias de la institución educativa, en lo que atañe a la calidad y la distribución de oportunidades, dos objetivos del Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2007).

2.2.2 Los que no están en la escuela. Caracterización de los jóvenes fuera del circuito educativo formal

¿Cómo es la vivencia del joven marginal en la educación formal? ¿Cuál es la apropiación que hace de los contenidos escolares? Estas preguntas poseen respuestas aparentemente contradictorias en función de los diferentes discursos y visiones que sobre los jóvenes se elaboran en las instituciones educativas, la administración pública y la academia.

Como se señaló anteriormente, el *discurso oficial* enfatiza la centralidad del joven en los procesos educativos, pero en la práctica, su participación se reduce a la de aprendiz, estando excluido de las decisiones escolares. Las estrategias de inserción propuestas por el Plan Nacional de Desarrollo

(Presidencia de la República, 2007) están enfocadas en el mejoramiento de la infraestructura, el proporcionar becas de estudio, el brindar oportunidades “extra - escolares” (telesecundaria y escuelas nocturnas) y promover mayor integración entre las distintas modalidades de educación.

Sin embargo, diversos autores (Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 2009; Duru-Bellat, 1996; Granja, 2000; Maimone & Edelstein, 2004) advierten sobre las estrategias a implementar en la inclusión educativa, al remarcar el efecto de reproducción de los privilegios de clase que poseen los sistemas escolarizados.

Según Bourdieu (2002), la incorporación de jóvenes de clases desfavorecidas al sistema educativo tiene dos efectos: el primero es el descubrimiento del estatus temporal de “medio niño - medio adulto” que el sistema educativo les proporciona. El sistema le brinda al joven de clase media que es estudiante un ambiente donde “las facilidades de una economía casi lúdica de pupilo del Estado, fundada en la subvención, con alimentos y alojamiento baratos, credenciales que permiten pagar menos en cines y teatros...” crean un ambiente radicalmente diferente del “*joven*” que trabaja, que se enfrenta a “las limitaciones, apenas atenuadas por la solidaridad familiar, del mundo económico real” (165).

El segundo efecto es el de la valoración del título y, concomitantemente, el de la manipulación de las aspiraciones. La asistencia de estos jóvenes al sistema educativo provocó una devaluación de los títulos en la medida en que más y más personas tienen acceso (lo que el autor denomina “inflación”). Asimismo, la “calidad social” de sus poseedores también cambió, teniendo acceso al título gente de menor “valor social”.

Las promesas del sistema educativo formal frente a las aspiraciones y las posibilidades reales a las cuales pueden desembocar en desilusión: gracias a su educación el joven obrero puede cuestionarse su destino de obrero, pero terminará comprendiendo “aún mediante el fracaso, que el sistema escolar contribuye a reproducir los privilegios” (Bourdieu, 2002: 169).

Maimone & Edelstein (2004), asumen una visión centrada en la cotidianidad de la vivencia escolar y advierten sobre la posibilidad de cierta violencia simbólica al momento de diferenciar saberes, estableciendo aprendizajes válidos o verdaderos y otros rechazados: “Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esa conquista simboliza el acceso a la elite” (Bourdieu & Passeron, 2009: 39).

Maimone & Edelstein (2004) concluyen que la identidad del grupo de procedencia se enmascara frente a los saberes y conocimientos considerados como “válidos”. Los estudiantes se definirían por su bagaje socio-histórico-cultural que interactúa con el de la institución: habrá casos en donde esta interacción lleva a una nueva creación, en otros casos se verá la predominancia de uno o de otro.

De esta manera, los muchachos de procedencia marginal son más vulnerables a la crítica educativa, porque, “jóvenes y aprendices, están siempre a la búsqueda de lo que son y por eso resultan profundamente afectados en su ser por lo que hacen” (Bourdieu & Passeron, 2009: 107). Maimone & Edelstein (2004) lo formulan con las siguientes palabras:

Frente a esta opción, una de las estrategias desarrolladas por las poblaciones objeto de una educación civilizadora ha sido esconder sus propias herramientas de desarrollo, su historia

familiar y comunitaria, inclusive sus propias metas; en definitiva, su cultura. (...) Ocultan su identidad porque la situación en que ésta se constituye es considerada vergonzante. Esta estrategia refuerza la sensación de pertenencia a la sociedad que los excluye: los niños ocultan lo que saben (...) y aparentar ser lo que no son. El ‘síntoma’ que indica la presencia del ocultamiento es el silencio; y sus principales consecuencias, el desarraigo, el aislamiento, la negación, el vacío, el fracaso (Maimone & Edelstein, 2004: 53).

Frente a las imposiciones ideológicas y culturales que la escuela realiza a favor de una cultura dominante, se encuentran actitudes y conductas de resistencia que dan lugar a la autonomía del sujeto y a la posibilidad del cambio. En el ámbito de los jóvenes marginales se pudiera observar, como parte de esta resistencia, un fenómeno de extrañeza hacia los contenidos escolares, en tanto sus sistemas de códigos y representaciones no son “significados ni significativos, al no presentar la escuela objetos históricamente contruidos por (su) cultura” (Maimone & Edelstein, 2004: 344). En palabras de Giroux (1998: 154) “las culturas subordinadas, sean de la clase trabajadora o de otros grupos, comparten momentos de autoproducción al igual que de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan la marca tanto de la resistencia como de la reproducción”.

Maimone & Edelstein (2004) coinciden al señalar que hasta la actualidad ha sido escasa la atención que se ha puesto sobre el discurso de este grupo, prevaleciendo las concepciones *a priori* estructuradas desde un discurso hegemónico. La importancia de reflexionar sobre el sistema de representación de jóvenes marginales que se construyen sobre la educación radica en que:

El medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en la que perciben la realidad social (Araya, 2002: 14).

¿Qué dicen los estudios previos sobre la temática de los jóvenes marginales en educación? Aquellas investigaciones realizadas con jóvenes marginales sobre las vivencias educativas muestran resultados poco esperanzadores. A continuación se mencionarán algunos estudios con esta temática que marcan antecedentes teóricos y metodológicos (ver tabla 2.1).

Autor, año	Pregunta de investigación	Metodología e instrumentos	Muestra
Díaz Sánchez, J. (2006)	¿Cómo son los jóvenes en secundaria?	Metodología Mixta: encuesta y entrevistas en profundidad	623 estudiantes encuestados y 23 entrevistados del Municipio de Tejupilco, Estado de México
Fogolino, A; Falconi, O.; López Molina, E. (2008)	¿Cómo son las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes de sectores sociales urbanos pobres en la escuela media estatal?	Metodología cualitativa: Estudio de caso con grupos focales y entrevistas en profundidad, individuales y grupales.	3 escuelas urbanas de nivel medio estatales de la ciudad de Córdoba, Argentina.
Sapiains Arrué, R. & Zuleta Pastor, P. (2001)	¿Cuál es la relación entre educación y pobreza (específicamente entre jóvenes urbano populares) desde la	Metodología cualitativa: Entrevista semiestructurada	13 jóvenes (7 hombres y 6 mujeres) entre 15 y 19 años con primaria interrumpida de la

	perspectiva de la desescolarización?		Comuna la Pintana, Santiago de Chile
Saucedo, C (2007)	¿Cuál es el valor que tuvo la escuela en las experiencias de vida de los jóvenes con diversas trayectorias?	Entrevistas en profundidad para reconstruir historias de vida	18 jóvenes
Van Dijk (2012)	¿Cómo es el mundo vivencial de aquellos que abandonan la escuela?	Metodología Mixta: Observación de campo, entrevistas estructuradas en profundidad y cuestionarios.	60 cuestionarios a docentes, visitas a 20 escuelas y visitas con entrevistas a 73 hogares de jóvenes entre 12 a 16 años.

Tabla 2.1. Resumen de antecedentes teóricos y metodológicos sobre jóvenes marginales en instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

Díaz Sánchez (2006) se interroga respecto a los jóvenes que asisten al sistema educativo, cuestionando las posturas que tienden a categorizarlos de manera homogénea, concibiéndolos a todos como “adolescentes” y omitiendo las particularidades contextuales. Su trabajo se centra en reconocer la especificidad juvenil, haciendo énfasis en las condiciones sociales e históricas que atraviesan. Para ello, realiza encuestas y entrevistas en profundidad a un grupo de jóvenes entre 13 y 19 años en el Estado de México, abarcando poblaciones rurales y urbanas.

Los resultados que obtiene los divide en dos grandes áreas: aquellos que hacen específica referencia a la vivencia juvenil y aquellos que hablan de las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto, en donde se enmarcan las vivencias juveniles.

Respecto a la vivencia juvenil, concluye que los adolescentes viven una fuerte tensión entre los cambios biológicos y los que socialmente se les adjudican. Esta vivencia es diferente entre hombres y mujeres: los hombres ven los cambios como afirmación de su masculinidad, mientras las mujeres lo hacen desde la conexión y afectividad con los otros. Suelen depositar mucha confianza en su madre y los amigos, con quienes mantienen vínculos cada vez más fuertes, incluso llenando vacíos que dejan los padres y hermanos (muchos de ellos migrantes en EEUU). Estos fenómenos se comparten, a grandes rasgos entre las poblaciones rurales y las urbanas.

Por el contrario, se encuentran diferencias significativas entre los jóvenes urbanos y los rurales respecto a las condiciones socioeconómicas. Mientras los primeros gozan de mejores condiciones y adoptan muchos rasgos culturales modernos; los segundos tienen condiciones socioeconómicas más precarias y tienden a continuar con tradiciones de su entorno. Los jóvenes urbanos muestran más interés en continuar con su educación, construyendo un futuro que involucra una carrera universitaria. Por el contrario, los jóvenes rurales no ven en la escuela una vía factible y deseable de futuro, sino más bien contemplan la posibilidad de migrar, en desmedro del cultivo del campo. Si bien cuentan con el apoyo moral de sus padres para continuar sus estudios, pocos son los que disponen de los medios materiales para concretarlos. “Las limitantes reales y el imaginario que se ha difundido en la cultura regional, en el que la emigración representa una forma relativamente rápida de mejorar las condiciones de vida, son fuertes condicionantes para fincar sueños y esperanzas en el adiós al terruño” (Díaz Sanchez, 2006: 454).

Foglino, Falconi & López Molina (2008), al indagar sobre las condiciones objetivas de existencia (el orden instaurado por la escuela) y las estrategias subjetivas de identidad y socialización de los jóvenes marginales, sostienen que la obligatoriedad de la educación supuso modificaciones tanto para los jóvenes, sus familias y los docentes. Tomando tres escuelas de la Ciudad de Córdoba, Argentina, realizan grupos focales y entrevistas en profundidad a jóvenes que asisten a dichas instituciones a fin de pensar su vivencia.

La experiencia escolar fue diferenciada en tres tiempos, en función del lugar que ocupaban los jóvenes para la escuela y su entorno:

Los “últimos en llegar”. Esta primera diferenciación, muestra los efectos de los esfuerzos de universalizar la secundaria, se trata de jóvenes que “actualmente están en pleno inicio de un proceso de inclusión educativa. Es decir, en el seno de estos sectores, se constituyen en la primera generación en ingresar al nivel medio” (Foglino, Falconi & López Molina, 2008, 2008: 232) Pero lo hacen en instituciones educativas en condiciones de precariedad e inestabilidad. En palabras de los investigadores, se tratarían de “escuelas creadas por un Estado que casi al mismo tiempo y en forma vertiginosa entra «en retirada»” (Foglino, Falconi & López Molina, 2008: 234).

Si bien se ha procurado la inclusión de nuevas poblaciones que históricamente estuvieron marginadas del sistema educativo, las propuestas que brindan no se adecuan a los requerimientos de los jóvenes y sus familias: permanencia diaria prolongada, una oferta establecida más en función de la necesidad laboral de los docentes que de la demanda de la comunidad y la limitada oferta de secundaria (y no con Ciclo de Especialización, equivalente a Preparatoria en México).

Los “primeros en llegar”. Con esta segunda diferenciación, se procura caracterizar a los estudiantes, que pertenecen a sectores “caracterizados por su no participación plena en el aparato productivo y por la inseguridad crónica de empleo y/o ingreso” (Foglino, Falconi & López Molina, 2008: 235). A este grupo se les plantea la posibilidad de repetir las estrategias de reproducción de sus padres o “superarla” con estudios, construyendo una doble diferencia en las trayectorias educativas: *Al interior de los grupos de pertenencia*, deben romper con la cadena de la reproducción generacional, al mismo tiempo que los apoyos familiares para lograrlo son fluctuantes. Asimismo, se da una diferenciación *al interior del grupo generacional*, cuando se trata de los únicos en la familia que tienen acceso a la educación, en relación con sus hermanos, primos o amigos del barrio, incluso en ocasiones a costa del trabajo de otro hermano o por cuestiones económicas.

Por su parte, la institución educativa responde de manera ambivalente: “Directivos y docentes se encaminan a reforzar en los procesos de subjetivación de los alumnos el sentido de lo escolar como aquello que permite superar a sus padres, a través de una representación saturada: “ser alguien en la vida” (Foglino, Falconi & Molina, 2008: 236) o “escuela o trabajo degradante”, e inclusive “escuela o maternidad” cuando en la realidad a veces la escuela interactúa con el trabajo degradante o la maternidad, cuando no con otros elementos, como lo son la delincuencia o las adicciones.

La última diferenciación que se realiza es la de los “recién llegados”. Desde la perspectiva docente, los jóvenes que asisten a la escuela se constituyen en extraños en contradicción con su representación ideal del estudiante. Dentro de su subjetividad (a veces mediada por su carrera laboral en la institución educativa) los “recién llegados” condensarían las pobreza limitantes de

su quehacer. Otro grupo de docentes asumirían una posición distante de las situaciones de los estudiantes, en paralelo a una vivencia profesional “un tanto resignada” (Fogolino, Falconi & López Molina, 2008: 239). Finalmente, estaría un tercer grupo de profesores que toman como un compromiso personal “la educación pública para pobres”, cuya imagen del estudiante es la de aquél que precisa un conocimiento instrumental al mismo tiempo que un espacio de escucha y comprensión de sus problemas.

Fogolino, Falconi & López Molina (2008) concluyen que en la experiencia escolar se produce un desencuentro en tanto los adolescentes poseen una representación donde el imaginario de la escuela pública está activo, mientras que en la práctica, el mismo entra en tensión por quienes lo representan en la realidad. El encuentro entre jóvenes, familias e institución educativa estaría en la función del diploma como medio de inserción laboral y la enseñanza utilitaria sin vislumbrarse los efectos de reproducción.

Desde el enfoque de las representaciones sociales, Sapiains Arrué & Zuleta Pastor (2001) identifican dos grandes núcleos figurativos que poseen los jóvenes urbano populares que se encuentran fuera del circuito educativo formal: El ver la escuela como un derecho o el de concebirla como obligación. Los mismos se obtienen del análisis de entrevistas semi estructuradas a jóvenes de 15 a 19 años fuera de la escuela de una comunidad marginal de Santiago de Chile.

En el primer grupo se encuentran aquellos jóvenes que ven su condición de desescolarizado como una pérdida y tienden a reconocer en la institución educativa un espacio social validador del rol juvenil, en tanto lo igualan al rol estudiantil. Las experiencias educativas poseen un alto componente afectivo y legitimador, incluso en su carácter jerárquico y autoritario (el único aspecto disciplinario rechazado por este grupo fue la agresión física). En estas representaciones sociales, la escuela “continúa siendo la institución garante de las aspiraciones futuras, continúa siendo el camino único y apropiado para el acceso a mejores condiciones de vida y el único espacio social capaz de formar personas que se integren y sean útiles a la sociedad” (Sapiains Arrué & Zuleta Pastor, 2001: 59).

Por el contrario, en el segundo grupo priman en el discurso los sentimientos negativos, de malestar e incomodidad por lo instruccional, lo disciplinar y lo carente de sentido que les significa su asistencia a la escuela. Los conocimientos que se enseñan y las metodologías les resultan poco motivantes y carentes de sentido. Según Sapiains Arrué & Zuleta Pastor (2001) “se trata de un malestar más emotivo que reflexivo, que sitúa a la escuela como un espacio que les resulta ajeno, impropio, impuesto, al que no logran adaptarse” (60).

Van Dijk (2012) procura conocer la opinión de quienes abandonaron la escuela integrando los discursos de los estudiantes, sus padres y docentes. Su propuesta radica en retroalimentar la política pública de Guanajuato desde la recuperación de los discursos de los actores a quienes está destinada. Las reflexiones de la autora se centran en tres ejes: la política pública, la institución educativa y los jóvenes y sus familias.

Respecto a la política pública, comienza afirmando que el concepto que se utiliza para los jóvenes que abandonan es el de “desertor” con fuertes implicancias negativas sobre la persona, ignorando que esta es una problemática más integral. Se sostiene que, si bien se establecen estrategias de apoyo académico en poblaciones con dificultades de permanencia, no se revisa la oferta curricular, la cual resulta “aburrida” y descontextualizada para los estudiantes. Un acierto que señala Van

Dijk es evitar la extra edad, pero se carece de una capacitación para el trabajo con estudiantes que no siguen el ritmo de aprendizaje.

En lo que respecta a los docentes, se observa un enfoque de enseñanza tradicional, desvinculándose de la responsabilidad del abandono de sus estudiantes y manteniendo con éstos una comunicación formal y circunscripta al ambiente de clases. No se registran retroalimentaciones positivas sobre su desempeño aunque los estudiantes tampoco lo ven como un rol del docente: “el maestro sigue siendo una autoridad distante con una función muy definida enseñar bien” (Van Dijk, 2012: 131).

Por último, los estudiantes y sus familias identifican una serie de variables que llevaron al abandono: por lo general, se observan pocos elementos de apoyo para sortear los obstáculos escolares, incluso en el seno familiar. Asimismo, se observaron conflictos entre los padres y las autoridades escolares, lo que se constituyó en detonador del abandono. Otros aspectos que influenciaron el abandono de los estudiantes fue la presión de los pares, circunstancias de violencia en la escuela o en el regreso a la casa, las dificultades económicas, la ausencia de un vínculo escuela – familias y el nulo involucramiento de la institución con las problemáticas de las colonias en las que está inmersas.

Otras investigaciones realizadas con esta población señalan que las vivencias sobre el sistema educativo es resignificado a partir de experiencias laborales actuales. Saucedo (2007) afirma que el trayecto educativo que los jóvenes atraviesan es variable y múltiple, y que incluso no es homogénea ni al interior de las familias. Esto es, que en una misma comunidad, con valores compartidos y con condiciones materiales, sociales y culturales similares se observan respuestas muy diversas frente a la educación.

Como un concepto que pudiera explicar este fenómeno, recupera el término de Vygotsky de experiencia, donde se define la “experiencia de la escuela como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007: 25).

Saucedo (2007), diferencia las concepciones en torno a la educación en función de las trayectorias de los jóvenes. En consecuencia, muestra un análisis diferenciado en torno a quienes abandonan sus estudios, a quienes los retoman luego de un período de inactividad escolar y quienes lo continúan de manera ininterrumpida hasta la graduación universitaria.

En torno al primer grupo, es decir, a quienes abandonaron sus estudios, se muestra que éste fue un proceso paulatino y difícil, pero que el interés sostenido se fue incrementando. Tres situaciones son las que llamaron la atención de los jóvenes: el matrimonio, el trabajo y los estudios de oficios o técnicos. Si bien en su momento estas actividades fueron decisivas para el abandono, los jóvenes del estudio señalan arrepentirse de esta medida, por las limitantes laborales que les implica.

Una conclusión que se obtiene de este primer grupo es que “los jóvenes que decidieron dejar la escuela elaboraron una imagen de la misma como un lugar carente de sentido para ellos después de haber terminado la secundaria. Señalaron aspectos relacionados con su persona para explicar el por qué se había dado su separación de la escuela” (Saucedo, 2007: 34).

El segundo grupo está representado por aquellos que asumieron una trayectoria unirregresional de retorno a la escuela. Los motivos que aducen las dos mujeres que fueron investigadas es que la educación les proporcionaría prestigio e independencia social y económica. Por su parte, el único

hombre que representó este caso, las razones de su regreso estuvieron vinculadas con la mejora de su salario mediante la certificación (“No pus a ver si con un *papelito* no voy a ganar mucho, pero si un poquito mejor”, en sus palabras. Saucedo, 2007:37).

El último grupo lo conforman aquellos que continuaron estudiando ininterrumpidamente. Las imágenes que aparecen en torno a la institución educativa fueron dos: La primera fue aquella en que se percibió el estudio como forma de vida en aquellos estudiantes con buenos resultados, mientras la segunda la conformaron aquellos estudiantes con dificultades. Afirma la autora:

A los tres primeros la imagen del alumno esforzado les sirvió para recrear una vida como estudiante que realizaba acciones constantes para vencer problemas y que lograba salir adelante. Para los dos últimos, la imagen del alumno que persiste, que es constante pero que no logra superar del todo los problemas o que tiene mayor dificultad para lograrlo, fue la imagen que les permitió justificar su situación actual (Saucedo, 2007:39-40).

Finalmente, se concluye con que:

Los jóvenes que permanecieron estudiando no son los que tuvieron mayor capital cultural o mejores calificaciones, si no los que consideraron haber articulado un sentido de vida futura en la escuela. Los que desertaron no se retrataron como “los peores” si no como los capaces de elegir por sus necesidades de vida inmediatas. Y los que decidieron regresar a estudiar, después de haber estado distanciados de la escuela, tampoco se representaron como que no tuvieron éxito por lo logrado, sino como aquellos que reconstruyeron el valor de la escuela al paso del tiempo (Saucedo, 2007:41).

De lo expuesto hasta el momento en el capítulo (el análisis estadístico, legal y bibliográfico sobre la problemática de estudio), se obtienen las siguientes conclusiones (Gráfico 2.7):

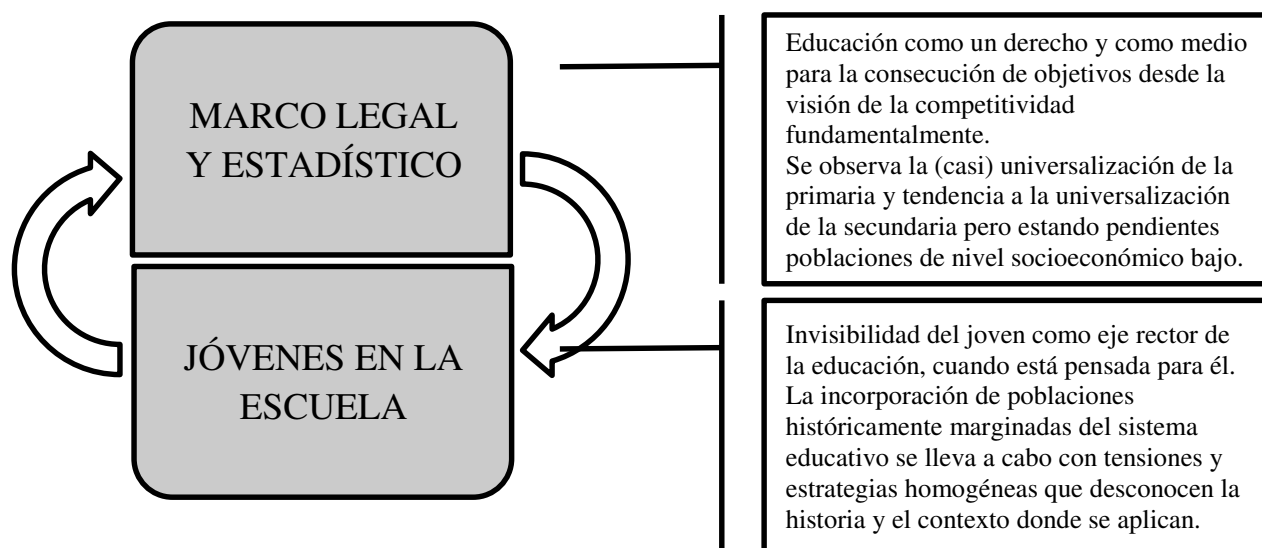


Figura 2.7. Principales conclusiones del análisis estadístico, legal y bibliográfico sobre la problemática de estudio.

Se observa que las condiciones socioeconómicas determinan las vivencias de la escuela, pero también de la juventud misma, presentándose fenómenos diferenciales entre quienes poseen

mejores oportunidades económicas de aquellos con ingresos más restringidos. Incluso en la elaboración de un proyecto educativo, este mismo carácter incide en la experiencia escolar, desde el diseño de un proyecto vinculado a la escuela hasta la incorporación en la identidad personal (¡hasta familiar o social!) de los saberes educativos y el sentido que tendrán.

Asimismo, se deduce la importancia de problematizar en torno a los ejes de análisis, puesto que no es lo mismo hablar del joven que hablar del joven marginal; las escuelas no son las mismas en todos los entornos ni con las poblaciones que reciben y los instrumentos teóricos que se utilizan para pensar este transitar arrojan luz sobre aspectos diferenciales. Es por ello que a continuación, se presentarán los conceptos teóricos con los que se trabajó en el presente estudio.

SECCIÓN SEGUNDA: PUNTUALIZACIONES CONCEPTUALES PARA LA CONFORMACIÓN DE UN MARCO ANALÍTICO

En esta segunda sección se presentan los conceptos teóricos que conforma el marco analítico de la investigación: los desarrollos en torno a las representaciones sociales, como instrumento de análisis para comprender el sentido y significado que los jóvenes adjudican a su experiencia educativa, el joven como el sujeto de las representaciones sociales y las diversas concepciones que la literatura plantea en torno a la juventud y la marginalidad y, por último; la escuela como objeto de la representación y los intentos de inclusión educativa.

2.3. Las representaciones sociales: concepto teórico para el análisis de las vivencias juveniles en la escuela

Había un loco que se creía un grano de maíz. Después de pasar un tiempo en el manicomio, finalmente se curó: ahora ya sabía que no era un grano, sino un hombre. Le dejaron que se fuera, pero poco después regresó corriendo y dijo: “encontré a una gallina y tuve miedo de que me comiera”. Los médicos, trataron de calmarlo: “Pero ¿de qué tienes miedo? Ahora sabes que no eres un grano, sino un hombre”. El loco respondió: “Si, claro, yo lo sé, ¿pero la gallina sabe que ya no soy un grano?”

Slavoj Zizek, “El sublime objeto de la ideología”

El término representaciones sociales (representaciones sociales) fue introducido por Moscovici (1979) en su libro El psicoanálisis, su imagen y su público como un concepto que permite explicar la inmersión de la ciencia en la vida cotidiana, permeando en los pensamientos y actitudes de las personas. De este proceso se genera un nuevo saber, originado en presupuestos científicos, pero reelaborado de acuerdo a conveniencias del contexto social específico.

Moscovici (1979) define el término como “un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979:16). Luego, Jodelet (1993) complementará esta definición, formulándola del siguiente modo:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1993: 474-475).

Esta noción ha sido recurrida con tanta frecuencia que en ocasiones resulta en una imprecisión conceptual (Flament & Rouquette, 2003), incluso Marková (2008) habla de un abuso del término. El mismo Moscovici (1979) en el texto germinal de la teoría las identifica como “una organización de imágenes y de lenguaje” (16), “una modalidad particular de conocimiento” (17), o “un corpus organizado de conocimiento” (18). Por su parte, Jodelet (1993: 472-473) habla de ellas como imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías o maneras de interpretar la realidad.

Quizás un motivo de semejante confusión se deba al esfuerzo de los teóricos por unificar dos aspectos hasta ahora diferenciados en la psicología social: lo psicológico y lo social (Voeklein & Howarth, 2005). En un intento por integrar estos ámbitos, Bauer & Gaskell (1999) las definen como un *espacio* entre lo social y lo individual, un *medio* que une objetos, sujetos y actividades, una *actividad* con un resultado observable.

Este término involucra, por una parte, la actividad de representar y, por la otra, el aspecto social. Representarse algo significa re-hacerlo en el contexto propio, volverlo presente “como si estuviéramos ahí” (Moscovici, 1979), y se aplica a objetos sociales tanto concretos como abstractos que generan significados que superan lo individual por medio de la convención social (Moscovici, 2001). Por su parte, el carácter social puede leerse desde dos perspectivas: porque emergen en condiciones de producción y de circulación social (intercambio de saberes) y porque intervienen en el desarrollo de la identidad personal y social (Moscovici, 1979).

Tres dimensiones se hacen presente en una representaciones sociales, lo que se ha llamado el triángulo semiótico (Voeklein & Howarth, 2005): el yo, los otros y el objeto representado. El objeto de conocimiento es definido entre el Yo y los Otros, lo que implica interacción y relatividad en el sentido de que pueden encontrarse pluralidad de descripciones equivalentes del mismo objeto en una comunidad (Marková, 2008).

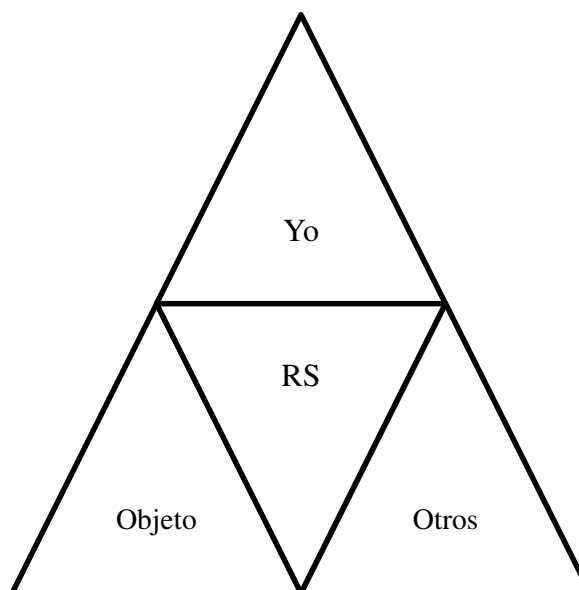


Figura 2.8. El triángulo semántico de las representaciones sociales.

Fuente: Elaboración propia, en base a Voeklein & Howarth (2005).

En este triángulo, las representaciones sociales se definen por un contenido referente a un objeto que se emite por un sujeto o un grupo de sujetos en relación a otro(s) (Jodelet, 1993). Las representaciones sociales comienzan a formar parte de un discurso colectivo que da paso a la práctica social tradicional en base a la actuación de los seres humanos sobre un objeto de la realidad (concreta o simbólica), lo que no significa que las representaciones sociales no puedan ser desafiadas o cambiadas (Voeklein & Howarth, 2005). Este carácter creativo aplica tanto para el

objeto (que es visualizado de una u otra manera en función de los tiempos, los valores, etc.) como al sujeto en tanto habla de las propias vivencias mediante “elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad a la que pertenece, así como elementos normativos” (Jodelet, 1993: 478).

¿Qué particularidades deberían tener los objetos sociales a fin de ser representados? Según Flament & Rouquette (2003), el objeto debe garantizar la posibilidad de abstracción, es decir, cumplir una función de concepto que unifique una serie de objetos particulares y debe de expresarse en prácticas que actualicen la representaciones sociales.

En el presente trabajo se entenderá por representaciones sociales a un sistema de conocimiento, originado en el sentido común, que da inteligibilidad al mundo y provee de elementos de acción para la intervención en él. Este sistema de conocimiento es generado socialmente y compartido por una comunidad específica, de modo tal que cada uno de sus integrantes son representantes y reproductores del mismo, pudiendo incorporar aspectos individuales que se discutirán en el grupo y se conjuntarán o no a las representaciones sociales.

2.3.1. Características de las representaciones sociales

Moscovici (1979) identifica tres dimensiones que caracterizan las representaciones sociales: la *información* que posee el grupo sobre el objeto y cuya organización dependerá de la valoración de los elementos que identifique el grupo; el *campo de representación* o imagen que se le da al contenido concreto, mostrándose como un conjunto de nociones ordenadas y jerarquizadas; y, por último, la *actitud* entendida como la orientación global que se asume frente al objeto.

Las funciones adjudicadas a las representaciones sociales parecen ser múltiples, la más abarcadora es presentada por Moliner (2001), donde se afirma que éstas sirven para interpretar y comprender la realidad. Bauer & Gaskell (1999) habla de funciones de objetivación, imaginación, memoria y anticipación, mientras que Gillespie, (2008) identifica una función instrumental, en el vínculo entre el objeto y el yo y una comunicativa, entre el yo y los otros. Por su parte, Abric (2001b) señala cuatro funciones: la de saber (permiten entender la realidad), de identidad (definen al grupo de pertenencia y su identidad), de orientación (facilitan la definición de la situación, determinando el tipo de posicionamiento que el sujeto ocuparía frente al objeto) y de justificación (al intervenir también luego de la acción, como herramienta para explicar conductas).

Otra característica de las representaciones sociales es que se encuentran en íntima relación con la comunicación. Las mismas se gestan y transmiten a través de medios y modos de representación (Bauer & Gaskell, 1999), donde se destaca la conversación, pero también está la conducta, los medios masivos de comunicación y las imágenes. (Moscovici, 1979). Gillespie (2008) advierte que las representaciones sociales pueden encontrarse de manera explícita en la comunicación o implícitas en el contexto de enunciación. Es en la comunicación donde se observa la interacción individuo-otros en función de un objeto: sujetos con formaciones y experiencias diferentes se expresan sobre un mismo problema con lenguajes diferentes, lo que lleva a moldear las ideas en la controversia y la distancia entre sujetos. El conocimiento social es utilizado en la cotidianidad y provee de elementos para juzgar, evaluar, criticar y hacer proposiciones de acción. Las

representaciones sociales se centran en la comunicación direccional y controversial, apropiándose del conocimiento y creencias generadas por experiencias históricas y culturales (Marcová, 2008).

Moliner (2001) sostiene que la comunicación es fundamental en la riqueza y complejidad del conocimiento social y, por ende, de las representaciones sociales; afirma que a medida que aumenten los contactos con el objeto de la representación, mayor orientación explicativa tendrá la misma, mientras que predominarán aspectos descriptivos si los sujetos están alejados del objeto.

Tomando las aportaciones de Rouquette, Moliner y Gutermann (2004), sostienen que la implicación con las representaciones sociales es la resultante de tres factores: “la identificación del sujeto («esto me concierne más o menos»); la valorización del objeto («es una pregunta que tiene mucha o poca importancia») y la posibilidad de percibir la acción («puedo hacer algo o no puedo hacer nada»)” (2.10, traducción propia).

2.3.2 Organización de las representaciones sociales

Las representaciones sociales se estructuran en torno a un núcleo central del cual emanan elementos periféricos. Analizar estos elementos implica hacer un énfasis en los aspectos cognitivos e individuales de los sujetos: de acuerdo con esta visión, las representaciones sociales no son constructos mentales homogéneos y unitarios; más bien, se circunscriben a un grupo de creencias y actitudes, las cuales en conjunto forman una estructura jerárquica ordenada de dependencia mutua (Wagner, Hayes et al., 2011).

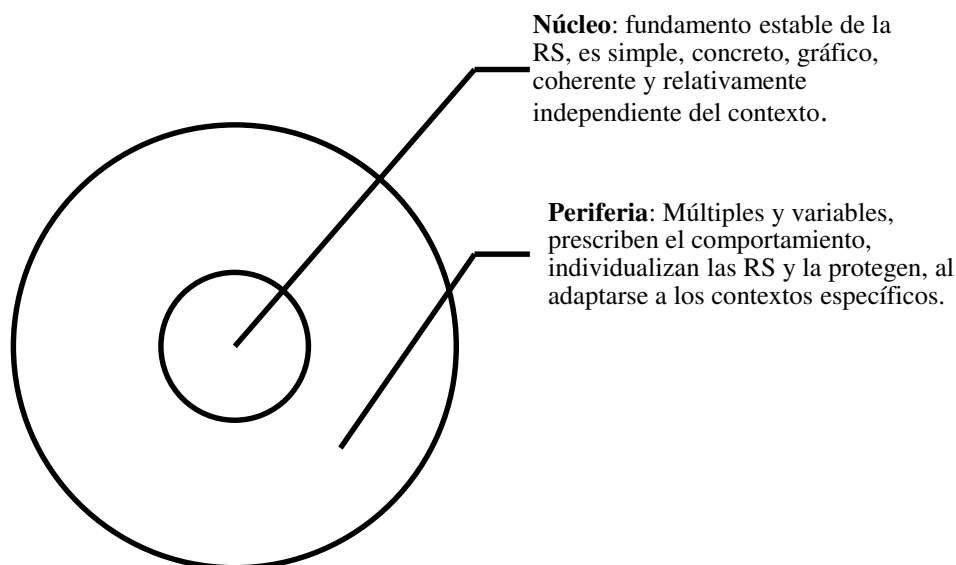


Figura 2.9. Representación gráfica de la organización de las representaciones sociales.
Fuentes: Elaboración propia a partir de Abric (2001b).

El *núcleo central* se caracteriza por ser simple, concreto, gráfico, coherente y relativamente independiente del contexto inmediato del sujeto; es el fundamento estable de la representación, sobre el cual se construirá el resto (Abric, 2001b). Éste determina la significación de las representaciones sociales y sus elementos poseen mayores conexiones asociativas con otros

elementos centrales (Wagner, Hayes et al., 2011) y es esencialmente social, definido por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas del entorno. Para que un elemento se constituya en central debe pasar el criterio de categorización de especímenes (Flament & Rouquette, 2003), es decir, debe de poseer uno o una serie de elementos cuya presencia sea determinante para que un espécimen pertenezca a la clase representacional.

El núcleo tiene dos dimensiones: la funcional, donde se destacan los elementos que permiten la realización de una tarea, especialmente en situaciones donde se requiere una capacidad operatoria; y la normativa, que abarca situaciones con dimensiones socio afectivas y/o ideológicas (Abric, 2001b). Moliner y Gutermann (2004) le agregan la presencia de una dimensión evaluativa y descriptiva; aspectos que pueden ser encontrados tanto en el núcleo como en la periferia. Sus funciones, para Flament & Rouquette (2003), son la de proveer significación a la representaciones sociales (función generadora), proporcionar organización interna (función organizadora) y otorgar estabilidad en el tiempo (función estabilizadora).

Por su parte, los *elementos periféricos* son esquemas agrupados en torno al núcleo central que prescriben los comportamientos, individualizan las representaciones sociales y la protegen. “Constituye un elemento esencial en la identificación de las transformaciones en curso, [y] puede constituir un fuerte indicador de las modificaciones futuras de la representación” (Abric, 2001b: 27).

Sus funciones, para Abric (2001b), son de concreción: anclan la representación social a la realidad, revistiéndola en términos concretos y transmisibles; y de regulación: adaptan las representaciones sociales a sus evoluciones. Si hay elementos contradictorios con el núcleo central, podrán ser integrados “ya sea otorgándoles un estatuto menor, sea reinterpretándolos en el sentido de la significación central, o concediéndoles un carácter de excepción”. (24), y defensa: defiende la representación de situaciones no coincidentes con ella. Gracias a estos elementos periféricos, la representaciones sociales se adapta a las variaciones de la realidad (Wagner, Hayes et al., 2011).

Dos distinciones hacen Flament & Rouquette (2003): a) los elementos constituyentes de la representaciones sociales suelen ser tantos que es difícil contabilizarlos por lo que un intento de enumeración de la totalidad de ellos es una empresa infructuosa y, b) la diferencia estructural de los elementos hace que su cantidad varíe: los elementos centrales son más pequeños en números para asegurar la coherencia y la estabilidad de la representaciones sociales, mientras que los elementos periféricos, más numerosos, pueden ser clasificados en normales y reactivados (aquellos que aparecen más frecuentemente producto de comunicaciones insistentes, pero prontamente pierden el valor).

2.3.3 La construcción de las representaciones sociales

Las personas, inmersas en el mundo, realizan observaciones y acumulan testimonios sobre su entorno. Estos procesos, por su naturaleza social, se encuentran inmersos en un contexto histórico en un sentido triple (González Aguilar, 2010): poseen una historia como forma de conocimiento - surgen, se desarrollan y transforman-; son producto de la historia y contribuyen a hacer la historia al movilizar conjuntos sociales e influenciar instituciones. El peso histórico de las representaciones sociales no siempre es considerado y tiene, para Moliner (2001), tres consecuencias teóricas: a) el

objeto sobre el cual se basa la representaciones sociales puede variar en el tiempo, volviéndolo más o menos importante; b) las representaciones sociales funcionan como memorias colectivas, por lo que pueden tardarse más en modificar que el ambiente social. Esto también implica que sigan apareciendo en el discurso elementos representacionales antiguos; c) las representaciones sociales hablan también del futuro, señalando aspectos deseados o ideales (basándose en una perspectiva lineal y positiva de “avance”).

La consideración de estos puntos deriva en diversos enfoques sobre la construcción de las representaciones sociales, a saber:

Procesos de construcción de representaciones sociales desde una perspectiva...	i. Dinámica (al interior de las representaciones sociales)	Objetivación Anclaje
	ii. Ontogenética (el proceso de generación de las representaciones sociales)	Objeto social nuevo Objeto social nuevo para un grupo Objeto social para los niños
	iii. Cronológica (tiempo vital de las representaciones sociales)	Fase de emergencia Fase de estabilidad Fase de transformación

Tabla 2.2. Diversas perspectivas de los procesos de construcción de las representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se elaboran a detalle los procesos de construcción de representaciones sociales siguiendo cada uno de los enfoques: dinámico, ontogenético y cronológico.

i. Procesos de construcción de representaciones sociales desde una perspectiva dinámica.

Al interior de las representaciones sociales, dos son los procesos que permiten la construcción de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. La **objetivación** tiene por función volver concreto lo abstracto, materializando una teoría, una experiencia, en un *núcleo figurativo* que resume a la representaciones sociales (Jodelet, 1993). El concepto toma un aspecto icónico, volviendo a la realidad concreta, plausible de ser confirmada por los sentidos. Esta transformación de lo abstracto a imágenes compartidas por una comunidad, “involucra el proceso social de comunicación y el discurso colectivo” (Wagner, Hayes et al. 2011:160). Por este motivo, se retienen de manera selectiva ciertos puntos de la información recibida “para desembocar en un arreglo particular de conocimientos respecto a ese objeto” (Abric, 2001b: 19-20), que conformarán el núcleo central.

Tres serían las fases por las que atraviesan los contenidos para proceder a su objetivación (Jodelet, 1993):

- Selección y descontextualización de los elementos de la teoría.* Lo que implica una retención selectiva de los componentes de la información u objeto social, descontextualizándolos en función de criterios culturales y normativos y apropiándose de aquellos que coinciden con los valores de la comunidad (Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009).
- Conformación del núcleo figurativo,* que dará estructura a la representaciones sociales, dándoles una forma simple y condensada y

- c) *La naturalización*, que convierte en elementos de realidad esta figura creada “como si realmente demarcara fenómenos, adquiriendo un estatus de evidencia” (Jodelet, 1993:483) y estableciéndose con una existencia autónoma.

Por su parte, el **anclaje** hace referencia a la socialización de las representaciones sociales, mediante su integración en un sistema de pensamiento preexistente (Jodelet, 1993). Este mecanismo permite clasificar a las representaciones sociales de acuerdo a su grado de similitud con lo conocido, aplicando conceptos disponibles a fenómenos nuevos o no comprendidos.

De este proceso se derivan dos consecuencias (Wagner, Hayes et. al., 2011): a) hace de las representaciones sociales algo diferente a cada grupo, ya que responden a necesidades sociales específicas, volviendo congruente la vida cotidiana y b) vuelve familiar el objeto representado, pero al mismo tiempo lo enriquece con cualidades adicionales. Este carácter dual hace de las representaciones sociales una posibilidad creadora y autónoma de la realidad, pero al mismo tiempo prevalecen los marcos de pensamientos antiguos, al incorporarlos a los esquemas tradicionales de interpretación: “Cuando se compara al psicoanálisis con una confesión, a fin de comprender lo que es la curación psicoanalítica, se deforma el psicoanálisis, para integrarlo dentro de un universo conocido de referencia y, no obstante, la confesión también sufre una modificación semejante” (Jodelet, 1993:491).

El anclaje ubica a las representaciones sociales en una red de significados, orientando la actividad hacia ciertas áreas y ocultando otras facetas. De este modo, “la estructura gráfica se convierte en guía de lectura y (...) en teoría de referencia para comprender la realidad” (Jodelet, 1993:487).

ii. *Proceso de construcción de una representaciones sociales desde una perspectiva ontogenética*

Si el interés está en analizar cómo ocurre el proceso que origina a las representaciones sociales, Garnier (1999) sugiere tres líneas de trabajo: estudiar un objeto social que aparece abruptamente en la sociedad (como podría ser el caso de la radioactividad), trabajar con un objeto que resulta nuevo para un grupo social en específico o analizar la construcción con niños.

La primera línea ha demostrado que los procesos representacionales poseen una gran similitud en contextos y épocas diversas, particularmente cuando se estudian enfermedades o epidemias, lo que “abre el debate sobre el punto de origen del desarrollo de una representaciones sociales” (Garnier, 1999: 88, traducción propia).

En la segunda línea, la representaciones sociales ya está construida por otros grupos, en otras esferas de la sociedad y el nuevo grupo comienza a aprehenderla. Este es el caso estudiado por Moscovici (1979) sobre cómo se permea el psicoanálisis en las diversas comunidades de la sociedad francesa.

En la tercera línea se encuentran trabajos con niños donde se analizan diferencias en las representaciones sociales basadas en la edad. Duveen & De Rosa (1992) y Duveen (1993) se ha enfocado en esta perspectiva de estudio, señalando que la adquisición de unas representaciones sociales no es resultado de una apropiación individual, sino de un proceso de interacción social. Asimismo, destaca que la edad ha probado ser la variable más importante en el transcurso de la modificación de las representaciones, por encima del sexo, clase social y localidad.

En otro estudio sobre el desarrollo de las representaciones sociales de género, Duveen (1993) se basa en la afirmación de Vigotsky de que existirían dos planos de desarrollo: la interpsicológica (o sea, entre personas) y la intrapsicológica (es decir, internamente). Su investigación derivó en que algo más existe entre estos dos planos: la significancia de las identidades sociales como estructuras mediando lo interpsicológico y lo intrapsicológico. “En otras palabras, las prácticas sociales en cada clase establecieron claros sistemas de diferenciación de género (...) Lo que cambió a lo largo del año fue el modo en que los niños individualmente se posicionaban a sí mismos en relación a este sistema colectivo de significados” (Duveen, 1993: 3, traducción propia).

Llama la atención la ausencia de trabajos centrados en otros tiempos vitales, como por ejemplo la adolescencia, habida cuenta de que en estos períodos se reformulan aspectos considerados de sentido común o normales.

iii. Procesos de construcción de las representaciones sociales desde una perspectiva cronológica.

Al ser las representaciones sociales un producto social, siempre están en movimiento y poseen un ciclo vital que se evidencia con el contenido de las mismas como por la movilización de aspectos diferentes. El ciclo vital está conformado por tres fases (Moliner, 2001):

Fase 1: Emergencia. Da comienzo con el surgimiento de un nuevo objeto social que presupone aspectos problemáticos que generan discursos para su comprensión. Se desconoce cuánto tiempo toma este período, pero se basa en procesos de elaboración y de intercambio de conocimientos.

Fase 2: Estabilidad. Las representaciones sociales se ha convertido en un saber consensuado y operacional. Nuevos elementos podrán ser integrados al núcleo central pero sin afectarlo, por lo que podrán verse cambios ligeros que confirman su estabilidad. En este período las personas no buscan información, por el contrario, utilizan la que poseen para cumplir con las funciones de información, regulación de las interacciones y evaluación y justificación.

Fase 3: Transformación. Las representaciones sociales ya no cumple correctamente con sus funciones por lo que comienzan a aparecer discursos alternativos, que ponen en riesgo la estabilidad de la misma. Al mismo tiempo, pueden observarse reticencias y mecanismos de defensa para seguir conservando las antiguas representaciones sociales.

Moliner (2001) desarrolla una serie de indicadores para identificar la fase en la que se encuentra las representaciones sociales; como se verá, no siempre se obtiene una clara diferenciación, particularmente cuando se trata de distinguir si son representaciones sociales en fase de emergencia o de transformación, probablemente a causa de una concepción de cambio en espiral.

Fase / Indicadores	Emergencia	Estabilidad	Transformación
Indicadores contextuales	Objeto de aparición reciente o modificado Grupo reciente o en transformación Comunicación colectiva intensa	Objeto de larga data con pocas modificaciones Grupo constituido	Objeto de aparición reciente Grupo constituido o transformado Comunicación colectiva intensa

Indicadores cuantitativos	Discursos diversificados Opiniones yuxtapuestas	Discurso consensual Opiniones conexas	Discursos diversificados Opiniones yuxtapuestas
Indicadores cualitativos	Analogías Descentración argumentativa	Discursos explicativos	Racionalizaciones, negaciones Subcategorización Cohabitación de nuevas y viejas creencias

Tabla 2.3. Indicadores de la fase en la que se encuentran las representaciones sociales.

Fuente: Moliner, 2001.

En la tabla anterior, se observan la categorización de indicadores variados que permiten identificar la fase histórica en la que se encuentran las representaciones sociales sobre un objeto. Los *indicadores contextuales* hablan de la historia del objeto (nuevo o histórico), la historia del grupo (mientras más constituido el grupo, más estables son las representaciones sociales) y la frecuencia con las que se habla sobre ese objeto. Por su parte, los *indicadores cuantitativos* hacen referencia a la diversidad (índice de unas representaciones sociales en construcción o transformación) o a la homogeneidad (propios de las representaciones sociales estables) y la conexión o yuxtaposición de opiniones (a mayor conexión, más estabilidad en las representaciones sociales). Finalmente, los *indicadores cualitativos* se observan en el discurso: las representaciones sociales en emergencia tienden a utilizar múltiples analogías como medio para volver más comprensible el objeto y los argumentos esbozados provienen de múltiples fuentes y marcos explicativos. Las representaciones sociales en fase de estabilidad tienden a mostrar argumentos explicativos de la realidad, que dan cuenta de gran cantidad de acciones y pensamientos. Las representaciones sociales en transformación están plagadas de racionalizaciones y negaciones defensivas que minimizan las nuevas prácticas o los cambios de objeto. Como estos mecanismos ya no alcanzan para explicar la realidad, coexisten nuevas y viejas creencias.

Para pensar a la construcción de las representaciones sociales se toma la propuesta de Zizek (2008) para pensar los fenómenos sociales, la cual consiste en tomar un fenómeno natural, procurando repensando por qué asume una forma determinada y no otra. Esta técnica se basa en dos premisas: a) romper la creencia de “normalidad” o “simpleza” del objeto a investigar, para otorgarle un valor significativo, que transmite un sentido y b) superar la fascinación que supone develar el “secreto” detrás del significado y centrar la atención en su forma para darle una significación a lo que esta forma expresa.

¿Qué sucede en el campo de las Representaciones Sociales? Moscovici (1979) da los primeros pasos señalados por Zizek (2008): cuestionar la concepción de “vulgarización” de la ciencia para señalar que detrás de la popularización de conceptos existe una lógica de reproducción y de remodelación de los saberes, cuya función es elaborar “los comportamientos y la comunicación entre individuos” (Moscovici, 1979: 17). Asimismo, da cuenta de los mecanismos que llevan a que los conocimientos científicos pasen de abocarse a *lo real* para convertirse en ciencia *en lo real*, entrando en la vida de las personas, sus pensamientos y actitudes (Lagache, 1979).

El proceso de explicar el sentido de la forma puede graficarse de la siguiente manera:

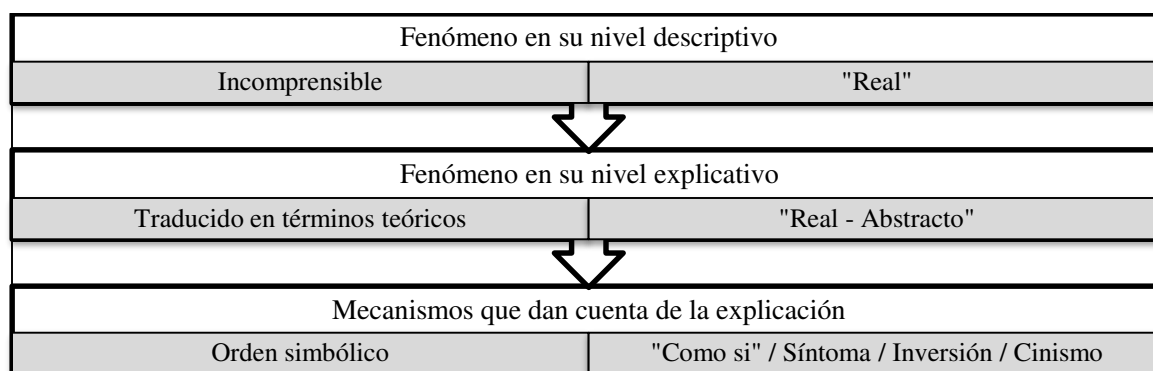


Figura 2.10. Dinámica de la explicación social

Fuente: Elaboración propia en base a Zizek (2008)

En un primer término se cuenta con el fenómeno en su nivel descriptivo, se lo concibe como incomprensible y aparece en una dimensión real, con propiedades particulares aunque con escasas interpretaciones teóricas que acompañen al objeto de estudio. En un segundo término, se pudiera dar cuenta del fenómeno mediante conceptos teóricos y abstractos que pudieran cobrar una dimensión “real” para sus agentes, en la medida que la abstracción explica y ayuda a interpretar los fenómenos observados. Finalmente, se puede dar cuenta de cómo funciona esta explicación, mediante la explicitación de sus mecanismos.

En el origen del estudio de las representaciones sociales, se poseía un fenómeno real, no investigado, referente a cómo una ciencia permea el ámbito cotidiano, generándose una imagen de ella y volviéndola familiar, generando hábitos de grupo y comunicaciones informadas (Moscovici, 1979). Luego el término mostró riqueza conceptual y permitió su expansión a nuevos campos, con su concomitante producción del material (Rouquette, 2010) explicando mediante términos teóricos, cómo se construían las representaciones sociales. Dos términos dan cuenta de ello desde una perspectiva dinámica de construcción de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje.

Desarrollados desde sus orígenes, ambos procesos muestran cómo lo social permea lo individual y viceversa. Mientras la objetivación vuelve concreto lo abstracto, otorgándole un “núcleo figurativo” a las representaciones sociales con imágenes que naturalizan su contenido, el anclaje integra el objeto representado al sistema de pensamiento preexistente, socializando el objeto y orientando las conductas (Jodelet, 1993).

No obstante, las explicaciones dinámicas dentro del campo de las representaciones sociales resultan contradictoriamente centradas en la estructura (Banchs, 2000): “Paradójicamente, en la literatura sobre representaciones cuando se habla de procesos, se refiere casi siempre a estos estudios cognitivos que buscan identificar estructuras representacionales” (8). De esta manera, al hablarse de la dinámica de las representaciones sociales se afirma que los elementos nuevos de un concepto o representación buscarían acomodarse en la periferia de unas representaciones sociales ya elaboradas, pero si no puede integrarse, “la nueva experiencia pone en riesgo la validez completa de la representación” (Wagner, Hayes et al., 2011: 149). El individuo buscará en su grupo

de referencia nuevas interpretaciones o incluso puede llegar a nivel colectivo, generándose debates y discursos que buscan nuevas interpretaciones.

Tal como se señala en el párrafo anterior, las explicaciones de cómo se da el proceso hablan en términos estructurales (periferia, centro de la representación social) pero no explicitan el por qué asumen determinada forma. Moscovici (1979), adelanta esta problemática: “saber «quién» produce estos sistemas es menos instructivo que saber «por qué» se los produce. En otras palabras, para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en la circunstancias y las entidades que refleja” (51-52). Duveen & De Rosa (1992), también advierten que el contenido posee tanta significancia como la forma en la que está representada, por lo que se erige la pregunta en el caso de los jóvenes marginales ¿qué funciones cumplen sus específicas representaciones sociales sobre la educación?

El presente trabajo se concentrará principalmente en la perspectiva ontogenética, con la intención de analizar el proceso de cambio y transformación de las representaciones sociales de la educación en poblaciones juveniles. No obstante, las perspectivas dinámica y cronológica serán tenidas en cuenta al momento del análisis de las representaciones sociales.

2.3.4 Representaciones sociales y emancipación

A la teoría de las representaciones sociales se le ha objetado por presentar una visión de la realidad homogénea, minimizando la opresión, el conflicto y la explotación (Potter & Billing, 1992), por lo que Howarth (2004) intenta examinar sus potencialidades en términos de proveer un análisis riguroso en términos de conflicto social y poder. La autora basa su argumentación en una versión *crítica* de la teoría que destaque la intersubjetividad negociada y el carácter contestatario de las relaciones humanas. Resulta llamativo este esfuerzo en la medida que no realiza una re-lectura de la misma teoría, donde se evidencian estos aspectos, a pesar de comenzar por el texto seminal El psicoanálisis, su imagen y su público (Moscovici, 1979).

Moscovici (1979) señala que cada grupo social tiene una representación social diferente acorde a la organización que se le da a las tres dimensiones de las representaciones sociales: la información, el campo de representación y la actitud. Voeklein & Howarth (2005) destacan el hecho de que ciertos grupos tienen acceso a recursos que les permiten imponer sus propias versiones de realidad y verdad. En la misma línea, Moscovici (1979), agrega: “Cada población tiene sus modos de comunicación dominantes en relación con su situación social y su grado de instrucción” (63). En su estudio, señala que la radio aparece sólo en las clases medias, la prensa y los espectáculos en los obreros y clases medias, las fuentes de información institucionales para los estudiantes y la literatura para los intelectuales.

Moscovici (1979) agrega una última dimensión a las representaciones sociales: la división de los grupos en función de su representación social, entendida en términos del vínculo que el grupo mantiene con un objeto socialmente valorizado. Diferentes grupos pueden ser diferenciados en presencia o ausencia de ciertos elementos en las representaciones sociales como por sus orientaciones. Entonces, para poder captar estas diferencias y el sentido de lucha y resistencia, es preciso poner el acento a la función que cumplen las representaciones sociales: “saber «quién» produce estos sistemas es menos instructivo que saber «por qué» se los produce” (51).

Posteriormente, este autor continuará distinguiendo elementos en las representaciones sociales en función de un acceso diferencial a la información, el campo representacional y la actitud: El contenido verbal e icónico de las representaciones sociales también tiene sus efectos:

Lo que hace de este aspecto dual un punto extremadamente importante es la división y las inequidades sociales expresadas por un principio largamente extendido: las clases bajas, las masas, primariamente tienen acceso a los aspectos icónicos y las clases altas, las elites, a su aspecto más poderoso de la representación, el conceptual (Moscovici, 2001: 19, traducción propia).

Flament & Rouquette (2003), consideran que las representaciones sociales son consensuales dentro de un grupo de pertenencia, pero se diferencia de otros grupos. Esto es así porque, si no se diferenciara, estaríamos frente a una representación colectiva tal como la describió Durkheim. Aunque remiten a objetos polémicos -lo que abre la duda sobre si lo polémico está en el objeto o en la representación- advierten que oposición no significa necesariamente que sean contrarias unas representaciones sociales con otras, sino que su núcleo central es diferente y la valorización temática de sus elementos centrales se oponen, como podría ser el caso de las representaciones sociales del trabajo por parte de los empleados vs los empleadores.

Otra distinción que puede servir para una lectura emancipadora de la teoría de las representaciones sociales se encuentra en la diferenciación entre representaciones sociales hegemónicas, emancipadas y polémicas. Siguiendo lo afirmado por Rätty & Snellman (1992a), las representaciones sociales hegemónicas son uniformes y coercitivas, y prevalecen en las prácticas simbólicas y afectivas; las representaciones sociales emancipadas derivan de la circulación del conocimiento e ideas que pertenecen a sub-grupos mientras que las representaciones sociales polémicas son las que expresan tanto aceptación como resistencia y crean los conflictos sociales.

Para Voeklein & Howarth (2005) es preciso examinar las políticas que influyen la construcción hegemónica de las representaciones sociales, con la finalidad de “ganar una mejor comprensión de los intereses que están en juego y las representaciones alternativas que están marginalizadas” (Voeklein & Howarth, 2005: 452, traducción propia). Las representaciones sociales emancipadas son generadas por subgrupos que tienen un contacto diferencial con la información, creando su propia versión del objeto y, en mayor o menor medida, en contacto con otras versiones (Moscovici, 1988). Por último, las representaciones sociales polémicas están determinadas por “las relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes” (Moscovici, 1988: 221).

Gillespie (2008) considera importante identificar representaciones sociales alternativas,

Como sombras dialógicas entre representaciones polémicas y emancipadas. Son sombras en el sentido que reflejan, usualmente de modo distorsionado y de manera muy simplificada las representaciones sociales de otros grupos. También son sombras en el sentido de que están muy vinculadas a lo que el interlocutor quiere decir, y son una especie de inversión de lo que quiere decir (Guillespie, 2008: 381, traducción propia).

Las representaciones sociales alternativas serían la representación de la diferencia representacional con otro grupo. Para argumentar su posición, propone un ejemplo abstracto: al reflexionar por qué la persona A le formula una pregunta a la persona B, dos son las derivaciones: en primer lugar, se puede presuponer que la persona B sabe la respuesta y, en segundo lugar, se puede afirmar que la persona A supone que la persona B pudiera saber la respuesta (más allá de si realmente se sabe la

respuesta). Esto quiere decir que la persona A se *representa* una posible distinción entre él mismo y la persona B.

Las representaciones alternativas aparecen de manera dispar en las distintas categorizaciones realizadas por Moscovici: en las representaciones hegemónicas, no hay espacio para ellas, en la medida en que son coercitivas, uniformes y no desafiadas. Por su parte, las representaciones emancipadas son creadas en el contexto de un campo de opiniones, donde cada visión está forzada a entrar en contacto con sus alternativas. Aquí las representaciones alternativas están presentes y se toman para las propias argumentaciones. Finalmente, es en las representaciones polémicas donde toman toda su fuerza y donde suelen tener una representación alternativa mayor (Gillespie, 2008).

Según Glăveanu (2009), las primeras experiencias de socialización implican segmentar la sociedad en grupos en los que pertenecemos y los que no, lo que lleva a una “visión de la sociedad humana como una serie de grupos conflictivos y opresivos organizados en una estructura jerárquica” (2.2, traducción propia). La dinámica de grupos es posible gracias a este inter juego entre aceptación y oposición. Esto tiene importantes consecuencias en la identidad de los sujetos y en su empoderamiento al cuestionar el status quo.

La hegemonía, continúa Glăveanu (2009), se sostiene en la similitud y el consenso en el campo representacional, pero la resistencia lo hace a través de la posibilidad de diferencia. No sólo la similitud y la diferencia son las que marcan la hegemonía y la resistencia, sino también el hecho de que las mismas sean aprehendidas por los diferentes actores sociales y se ubiquen en un territorio de relaciones de poder entre grupos.

Para concluir, se recupera la visión de Bauer & Gaskell (1999) donde se afirma que:

Diferentes representaciones sociales están relacionadas con diferente resistencia: El desafío de lo “nuevo” se ancla en imágenes y tradiciones existentes ganando, por lo tanto, formas y contenidos particulares. Bajo la objetivación y el anclaje del psicoanálisis hay, en menor o mayor medida, ansiedades sobre la autonomía simbólica del grupo social cuya identidad está enraizada en un grupo de conocimientos y prácticas que pretenden ser preservadas (165, traducción propia).

2.3.5 Críticas a la teoría

Las críticas que se le han formulado a la teoría de las representaciones sociales se dirigen a aspectos esenciales de las mismas, y por momentos parecen adquirir un cariz político y no sólo teórico.

Los principales representantes de las críticas son Potter, Litton, Jahoda y Billing (Rätty & Snellman, 1992a), concentrándose en Inglaterra la base del debate (Voeklein & Howarth, 2005). Los críticos a la teoría cuestionan la verdadera aportación de la teoría a la psicología social y la oposición que representa a la psicología cognitivista.

Voeklein & Howarth (2005), basándose en un trabajo previo de Rätty & Snellman (1992a), agrupan en cuatro áreas las críticas:

a. Ambigüedades teóricas. Se le ha señalado ser una teoría muy amplia o muy vaga, algo que se evidenció anteriormente al momento de señalar una definición y de lo cual Flament & Rouquette (2003) y Marková (2008) están al tanto. Incluso Flament & Rouquette (2003) afirman:

Pareciera ser que la expresión se contenta con remitir una observación banal que todo el mundo pudiera hacer: que cada grupo humano, en una época determinada, codifica y decodifica su experiencia del mundo de una manera específica que porta la marca de los intercambios sociales (11).

Ibáñez (1992) discute esta concepción de la ambigüedad conceptual con otro argumento: no es su pretensión reclamarle a la teoría una conceptualización precisa y conceptos operacionales rigurosos, como tampoco lo es una metodología estricta. Pero la crítica se alza al señalar que no es posible la pretensión de establecer al mismo tiempo, una teoría rica pero imprecisa con los beneficios de una aplicación rigurosa empírica. La imprecisión teórica significa, para el autor, la posibilidad de generar una producción masiva de investigaciones empíricas sin un marco que cierre las aportaciones dentro de una línea de trabajo. Contrariamente, para Rätty & Snellman (1992b) este último punto significa una expresión de la capacidad teórica de las representaciones sociales.

Los argumentos en defensa de esta crítica son que un intento de limitar definiciones y conceptos significaría reducir el problema social a “simples proposiciones” (Voeklein & Howarth, 2005) y a que se trabaje con conceptos volátiles que se transforman a lo largo del tiempo. Incluso, a pesar de esta esencia del objeto de estudio, Potter & Billing (1992) muestran que los argumentos utilizados por los teóricos no reconocen el aspecto histórico o particularista de sus estudios. Se considera que estos argumentos, si bien comprensibles, siguen siendo válidos y constituyen una debilidad de la teoría, algo que las autoras parecen reconocer: “claramente las ambigüedades discutidas aquí no parecen haber causado un rechazo a las representaciones sociales en la disciplina, sino haber provocado interés en redefinirla y desarrollarla” (442).

Marková (2008) también reconoce que el tratamiento que se le ha dado a los conceptos han sido más empíricos que teóricos, pensándose en formas de probar en laboratorio más que en su significación teórica. Esto, a su entender, es un descuido y motiva su texto sobre la epistemología y filosofía de las representaciones sociales. A este respecto, cabría preguntarse si es una reflexión epistemológica lo que se requiere o una teórica, que unifique conceptos ya probados por los numerosos autores que utilizan la teoría.

b. Determinismo social. Se argumenta que el excesivo énfasis en la influencia social, termina por ignorar las capacidades humanas de reflexividad y autonomía; se sostiene que las representaciones sociales se impondrían en el sujeto, otorgando una visión consensual de la realidad. Spears & Klein (2011), incluso señalan que este tema ha sido tratado por otras teorías de la psicología social y que, dentro de la misma teoría de las representaciones sociales, se ha ignorado, tanto -teórica como empíricamente,- cómo se daría dicho consenso. El punto que ve el autor es que se carece de una teoría explícita sobre el *self* y la identidad, aspecto que podría retomarse de la teoría de la identidad social.

Potter & Billing (1992) consideran que los teóricos de las representaciones sociales han intentado minimizar la crítica del consenso, reduciéndolo a un problema técnico más que teórico, enfocándose en encontrar mejores estadísticas y muestreos más sutiles y sugieren su inclusión a la teoría.

Para Reicher, Doise et al. (2011), las oposiciones inter-grupales no serían un componente más que agregarle a la teoría, sino que es un principio de cada componente del análisis. El desacuerdo y la contestación son centrales a las dinámicas entre grupos e inter grupos: “precisamente porque los miembros de un grupo coinciden en puntos identitarios relevantes; aquellos que procuran persuadir a los miembros del grupo proveerán de diferentes entendimientos de las categorías de normas y valores” (Reicher, Doise et al., 2011: 782, traducción propia). Incluso considerando que este aspecto se contemplara teóricamente, ¿esto se respeta metodológicamente? La mayoría de las investigaciones sobre representaciones sociales tienden a mostrar los resultados como una agrupación de ideas con distribución homogénea en su interior.

Por su parte, Voeklein & Howarth (2005) responden señalando que esta crítica significa atender a sólo uno de los elementos de la teoría y que, mientras un consenso mínimo es necesario para la comunicación, la presencia de objetos conflictivos muestran la fragmentación, la contradicción y el cambio social. No obstante, coinciden con Spears & Klein (2011) en que no se ha profundizado teóricamente sobre el conflicto y la argumentación dentro de la teoría.

c. Reduccionismo cognitivo. La otra cara de la crítica anterior es la de explicar fenómenos sociales reduciéndolos a procesos cognitivos individuales que ya han sido tratados por teorías psicológicas que las representaciones sociales ignoran. Particularmente, los conceptos de objetivación y anclaje son, para Potter & Billing (1992), conceptos cognitivos que omiten la argumentación y el conflicto entre los medios que transmiten el contenido a ser representado y el sujeto. Los autores concluyen que el análisis del discurso muestra de manera más apropiada el modo en que las representaciones se incorporan mediante el discurso, proveyendo de elementos dinámicos y evitando el reduccionismo.

Spears & Klein (2011), sustentan que estos conceptos ya han sido tratados por otras teorías psicológicas y sociales y que lo único que agrega la teoría de las representaciones sociales es señalar un determinismo cognitivo con un determinismo social.

Tanto Voeklein & Howarth (2005), basándose en lo afirmado por Moscovici (1979), sostienen que se han malinterpretado los procesos cognitivos como algo que sucede al interior del sujeto, individual y carente de efectos en la acción, cuando la teoría de las representaciones sociales lo considera como un proceso social. Esta diferenciación llevaría a dicotomizar mente y sociedad, algo que la teoría de las representaciones sociales intenta desafiar.

d. Ausencia de una agenda crítica. Se ha señalado que la teoría de las representaciones sociales es acrítica, ignorando elementos de poder e ideología y, cuando se introducen estos términos, se los reduce a una etiqueta inofensiva sobre un sistema de creencias. Reicher, Doise et. al. (2011) consideran que afirmaciones como éstas son una interpretación limitada de los argumentos expuestos y que se originan en una confusión entre representaciones sociales y representaciones individuales. Desde la perspectiva de las representaciones sociales, la opresión existe en la medida en que los sujetos han construido una comprensión común sobre quién necesita ser tratado de ese modo basándose en marcadores de pertenencia al grupo.

Al respecto, Reicher, Doise et. al. (2011) sostienen que esta es una objeción fundamentada que los teóricos de las representaciones sociales deben tomar en cuenta para su elaboración conceptual y aplicación práctica (Voeklein & Howarth, 2005).

Los aspectos políticos del debate se hacen evidentes en los comentarios de Rätty & Snellman (1992b) donde consideran identificar un patrón de argumentación en la crítica: primero reconocer las aportaciones de Moscovici al desafiar la psicología social ortodoxa de su momento, luego enfocarse en la vulnerabilidad conceptual de la teoría y finalizar señalando que dicha vulnerabilidad se ve confirmada por las mismas investigaciones empíricas que trabajan con las representaciones sociales. Concluyen afirmando que la lucha por posiciones “es más evidente en la discusión de la teoría de las representaciones sociales de lo que es admitido” (27).

Identifican a los críticos como centrados en las propias predilecciones teóricas y metodológicas, llevando a cabo más un monólogo que un diálogo (Rätty & Snellman, 1992a), frente a lo que Potter & Billing (1992) se defienden, al regresarles la misma argumentación. Asimismo, replican que aquellos enfocados en la teoría de las representaciones sociales ignoran los demás progresos de la psicología social, poniendo escasa atención a las investigaciones relevantes en disciplinas cercanas a ellos.

En un balance general de las críticas, podría afirmarse que en la actualidad hay comentarios que siguen estando vigentes, a 20 años de haber sido formulados. Potter & Billing (1992) reconocen la aportación de Moscovici al haber formulado una teoría reactiva hacia el ethos intelectual predominante en la psicología social de la época y que está

Absolutamente en lo cierto al aseverar que una psicología social más aventurada intelectualmente no prospera a través de definiciones precisas o al atar toda idea a una técnica experimental. Por el contrario, se necesita un desarrollo de las problemáticas de la teoría de las representaciones sociales (18).

De la aportación original de Moscovici se deriva un escaso impacto en la psicología social en general, en la medida en que muchas teorías que comparten ideas con las representaciones sociales se han desarrollado sin hacer referencia explícita a la misma (Spears & Klein, 2011).

Reconociendo las limitaciones de esta perspectiva, la teoría de las representaciones sociales continúa siendo una opción viable dentro de la psicología social, en la medida en que brinda una unidad de análisis que permite la generación de trabajo científico, proporciona elementos teóricos ricos y en vías de desarrollo. Asimismo, unifica aspectos sociales e individuales, problemática central en esta investigación; el interés está en continuar con los desarrollos conceptuales, a fin de aportar elementos sólidos al debate.

2.4 El joven marginal: el sujeto de la Representación Social

2.4.1 Las construcciones en torno a la juventud

El término juventud hace referencia a una etapa vital caracterizada por ser transitoria, pero llena de protagonismo, concibiendo a quienes están en ella como promotores de la renovación permanente de las sociedades (Krauskopf, 2000). Dos perspectivas teóricas se asocian a este concepto, de las cuales se derivan distintas lecturas: la perspectiva psicológica y la sociológica.

Desde una *perspectiva psicológica*, la juventud pareciera cumplir con tres tareas fundamentales: estructurar una identidad madura, generar un proyecto propio, sexual y vocacional y revalorizar las enseñanzas familiares y educativas y formativas en general, a fin de apropiarse de aquellas que

se consideren más adecuadas (Rodulfo, 2008). En este período se posibilita la generación de nuevas pautas de vinculación, que a su vez permiten reproducir o producir nuevas formas culturales: “La irrupción puberal flexibiliza las estructuras psíquicas previamente consolidadas en el seno de la familia y genera con ello los presupuestos para una reestructuración de la subjetividad, no restringida de los mandatos parentales” (Rother, 2006: 20).

Sin embargo, dichos cambios no se realizan de forma estable y continua. Suelen caracterizarse por crisis que pudieran definirse como “patológicas”, por lo que se pudiera hablar de un “síndrome normal de la adolescencia” (Knobel, 2009). Dicho síndrome, siguiendo a Knobel, estaría caracterizado por las siguientes diez “síntomatologías”: búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas; desubicación temporal (el pensamiento adquiere características del pensamiento primario, el cual se caracteriza por percibir el paso del tiempo de manera indiscriminada: el presente, el pasado y el futuro no se distinguen con facilidad. Esta diferenciación tiene su origen en aquella que señala el tiempo vivencial distinto del existencial y el conceptual); evolución sexual del autoerotismo a la sexualidad genital adulta; actitud social reivindicatoria, con tendencias antisociales de diversa intensidad; contradicciones en la conducta, caracterizada por la acción; separación progresiva de los padres y fluctuaciones de humor y estados de ánimo.

Debido a dichos cambios, pudiera suceder que las conductas de determinado joven sean interpretadas como patológicas, quitándole su referente psicológico y social. Como lo señala Knobel (2009), “la personalidad bien integrada no es siempre la mejor adaptada” (41); en este sentido, la juventud pudiera señalarse como una personalidad “marginal”, en referencia a este proceso de adaptación e integración. Por el contrario, lo esencial de este momento evolutivo es el cambio, siendo “anormal” un equilibrio estable y sostenido.

Finalmente, tres duelos se atraviesan en la juventud (Aberastury, 2009): el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por la identidad y el rol infantil y el duelo por los padres de la infancia. Psíquicamente, estos procesos pudieran explicar muchas de las conductas “anormales” de los jóvenes, si se tiene presente que los cambios corporales, en primer lugar, introducen nuevas pautas de comportamiento sostenidas desde lo social, como así también lo obligan a definir su orientación sexual. En segundo lugar, estos cambios corporales implican la búsqueda de una nueva identidad, diferente a la del niño, manifestándose diferentes comportamientos ante las personas de su entorno, representando identificaciones provisorias que incluso pudieran contradecirse. En tercer lugar, se realiza el duelo por los padres de la infancia, que supone un doble juego: el del joven que comienza a cuestionar el proceder de sus mayores, que renuncia a la imagen idealizada que tenía de ellos y el duelo de los mismos padres que, revolucionados por los cambios, reactivan su propia juventud. Señala Aberastury (2009): “El desprecio que el adolescente muestra frente al adulto es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le impone el desprendimiento de sus padres infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse” (21).

La *perspectiva social* sostiene que la juventud es un estadio de la vida construido socialmente, que de cierta manera está determinada por cuatro principios (Saraví, 2002) que configuran este período transitorio:

- Los tiempos y los espacios históricos permean el curso de vida;
- estos tiempos y espacios históricos afectan de manera diferente según el estadio evolutivo en el que se encuentran las personas;

- los micro - escenarios donde se desenvuelven las personas expresan y reformulan esta condicionante histórico – social y,
- las personas construyen su vida en función de acciones y opciones que toman de los determinantes y oportunidades de sus circunstancias sociales.

El enfoque de curso de vida (Elder, 1998), establece dos unidades de análisis: las trayectorias y las transiciones. Las trayectorias están centradas en el proceso de crecimiento, en el que la edad asume un sentido socio - cultural, en tanto se anuda a expectativas sociales, que permiten identificar estadios evolutivos. Las transiciones, por su parte, se entienden como cambios en momentos específicos de las trayectorias que marcan momentos clave de la vida de un sujeto.

La juventud puede ser entendida en estos dos términos: como una trayectoria de semi-autonomía, en la transición de la dependencia de la niñez a la independencia de la adultez. Vista desde esta perspectiva, tres eventos se asocian al proceso de convertirse en adulto: la transición de la escuela al trabajo, la transición de la familia de procedencia a la formación de una nueva familia y la transición de la residencia de los padres a una propia (Saraví, 2002: 38).

Ambos aspectos se interrelacionan, la juventud se conceptualiza en función de los individuos pero también del discurso de la época: junto con el período evolutivo, se desarrolla un imaginario que “inventa códigos, propone nuevos ideales, facilita o deniega proyectos, estimula o apaga ilusiones {...} Pensar la adolescencia es indagar los códigos en que se instituye y que son propios de cada época, de cada generación, de cada subcultura, entramados siempre en la historia singular” (Rother, 2006: 15). La cultura produce subjetividades enlazadas con propuestas identificatorias (por ejemplo, “ser un *emo*” o “ser un *pachuco*”, etc.), por lo que los jóvenes pudieran personificar, aun sin saberlo, una pauta cultural y social.

Es durante la juventud que se rompe con ciertos patrones de socialización, que llevan a tensiones y conflictos sociales entre los jóvenes y los adultos, pero también en los ámbitos institucionales en los que éstos participan (Reyes, 2009). Coincidiendo con la perspectiva psicológica, quienes poseen un enfoque más sociológico sobre la juventud también señalan que es un período vital excluido, en tanto están en una especie de “tierra de nadie” social, puesto que no son adultos ni son niños (Bourdieu, 2002: 165).

La visión sociológica rescata la oposición entre adultos y jóvenes (o la “rebeldía juvenil”) como producto de luchas sobre la repartición del poder: ser joven significa estar fuera del juego social, postergar el plazo de sucesión. Para Bourdieu (2002), “al igual que a los viejos les conviene enviar a los jóvenes a la juventud, a los jóvenes les conviene enviar a los viejos a la vejez” (173).

El joven posee características diferentes en función de su nivel socioeconómico, la residencia o la *tribu* de pertenencia, que nuclea los intereses musicales, de indumentaria y el modo de vincularse con los otros, generando un *nosotros* que favorece la integridad grupal y la diferenciación entre grupos. Es así que varios autores (Krauskopf, 2000; Esteinou, 2005; Sternbach, 2006; Valenzuela, 2009) hablan de *las juventudes*, en la conjunción de la individualidad con las trazas comunes que la cultura actual posibilita.

Las conductas juveniles, que para algunos se interpretan como manifestaciones de crisis, para otros grupos sociales se las piensa como propias de su procedencia, atribuyéndoles una característica identitaria. Siguiendo esta lógica, Maimone & Edelstein (2004) sostienen que ciertas conductas

pueden ser interpretadas de diferente manera según de quien provenga: habrá comportamientos negativos pensados como elementos propios de ciertos grupos sociales mediante los cuales se los caracterizará:

Mientras tanto, cuando se manifiestan en los grupos históricamente visualizados como poseedores de la cultura hegemónica, estos mismos elementos negativos van a ser considerados propios de algunos individuos que se desvían del “deber ser”, o como conductas no deseadas (Maimone & Edelstein, 2004: 45).

¿En qué medida afecta el contexto social a los jóvenes marginales? Pudieran señalarse dos grandes determinantes: uno general, psicológico, de cambios y transiciones, propio de la etapa evolutiva, y uno específico, quizás de origen más cultural, donde el contexto cobra especial relevancia en la determinación social del fenómeno (Guerra, 2007). No obstante, el individuo es susceptible de modificar sus interpretaciones en torno a su contexto, tomando un carácter dinámico entre sus condicionantes.

Considerando las perspectivas planteadas por la literatura, en el presente trabajo se asumirá una visión integral, que contemple los cambios internos, individuales en un contexto social y cultural. El joven atraviesa crisis propias de su momento evolutivo, que lo caracterizan de forma casi universal, pero estos cambios se realizan en un contexto dado, que provee de un marco en el cual interpretará sus conductas.

2.4.2 El joven – marginal y su pertenencia al margen

a) Una diversidad de conceptos que explican el fenómeno...

En los orígenes del término *marginal* se encuentra una concepción desarrollista y urbana: En el caso de Latinoamérica se comienza a observar a mediados del siglo pasado la construcción de asentamientos irregulares carentes de servicios básicos que se conforman a los márgenes de las ciudades. En la medida en que se hace referencia a un “adentro” desde el cual se ubica un “margen”, surge una población a la cual se le impone esta denominación. En la actualidad, este referente a la periferia como el lugar de lo marginal no es exclusivo, en tanto los procesos de precarización han alcanzado a otros grupos asentados en diversas áreas de las ciudades, no sólo en los márgenes (Supervielle & Quiñones, 2002).

Si bien el término ha sido entendido urbanísticamente, también puede hacer referencia al mundo laboral, de donde surge la marginalidad económica, entendida como una relación social de producción marginal. El elemento central de esta perspectiva son las relaciones sociales de producción (Cortés, 2006).

Tanto en la marginalidad urbana como la económica, los jóvenes comparten una serie de características poblacionales, dentro de las cuales se encuentra el “nunca estar en contacto con el sector productivo” (Supervielle & Quiñones, 2002: 6) configurando una *masa marginal*, según el punto de vista de Nun (2001: 87).

Otras características que señala Cortés (2006), basado en datos de la DESAL, son:

- a) Desde una dimensión ecológica, son personas que tienden a vivir en casas deterioradas o en “círculos de miseria”;
- b) Desde una dimensión socio - psicológica, existiría falta de participación en los beneficios y recursos sociales, como así también en la toma de decisiones. Se concibe a sus grupos de pertenencia como carentes de integración interna, volviéndose difícil la superación de este estado por el joven mismo;
- c) Desde una dimensión sociocultural, se observa que esta población tiene bajos niveles de vida, vivienda, salud, educación y cultura.
- d) Desde la dimensión económica, sus ingresos, inestables, son de subsistencia y
- e) Desde la dimensión política, poseen una escasa participación y casi nula representación política.

Para la CONAPO (2000):

La marginación es un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo o patrón histórico de desarrollo; ésta se expresa por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país y, por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso del desarrollo y del disfrute de sus beneficios (CONAPO, 2000: 9).

En las definiciones anteriormente señaladas, se observa que los términos que la caracterizan están definidos desde la carencia (“inestabilidad”; “falta de participación...”; “no estar en contacto...”; etc.). Incluso Pozas (1990), señala que el término marginación por un tiempo fue un no-concepto, “es decir, los marginados se definían por lo que no eran: no ubicación (en el centro urbano en cuya margen se está), no-pertenencia, no-participación (en la producción, en la política, en los sistemas legales)” (17).

Es por ello que se ha propuesto el término de *exclusión social*, que procura definir este fenómeno desde una postura dinámica que permitiera explicar estas ausencias.

El concepto de exclusión social tiene un referente europeo y hace directa mención a aquella población que en un momento participó de los bienes de la modernidad asegurados por el Estado de Bienestar y que, a causa de diversas situaciones (entre las que se señalan las crisis económicas y las implicancias de la globalización), ya no gozan de dichos beneficios.

Corresponde preguntarse por la aplicabilidad del término exclusión social en América Latina, en la medida que sus desarrollos son fundamentalmente europeos:

La perspectiva anglosajona, basada en una visión liberal de sociedad, enfatiza un nivel de vida básico; la perspectiva francesa, basada en una visión de sociedad-conservadora, enfatiza el nexo entre el mercado de trabajo y la perspectiva europea, inspirada en una visión democrática de sociedad, enfatiza la ciudadanía social (Saraví, 2002:26).

La perspectiva francesa, con una añeja tradición republicana, introduce originalmente el concepto de exclusión social en tanto la cohesión social se considera esencial para el mantenimiento del contrato en el que su sociedad está fundada (Burchardt, Le Grand et al. 2002). La mirada anglosajona, por su parte, comienza a retomar el término en un debate en torno a la pobreza, y fue paulatinamente incorporado al léxico de las políticas sociales. En la actualidad, se ha hecho

especial énfasis en el reconocimiento de derechos sociales, donde la exclusión social se definiría por la ausencia de los mismos.

Saraví (2002) sostiene argumentos a favor y en contra de aplicar la terminología de exclusión social a contextos latinoamericanos: a favor se observa el aumento de políticas neoliberales y el deterioro del mercado de trabajo, que genera grandes masas de nuevos desempleados, *estableciéndose nexos con la tradición latina de marginalidad*; en contra se argumenta el escaso desarrollo del Estado de Bienestar en este continente, a diferencia de lo sucedido en Europa, por lo que surge el interrogante de si el concepto tiene injerencia en grupos sociales que en realidad nunca estuvieron incluidos. Asimismo, se discute si el término sería apropiado en una América Latina caracterizada por su diversidad.

Es por ello que Cortés (2006) afirma que el proceso en este continente se le agrega el ingrediente de los derechos sociales, desde tres facetas: “a) La política, que está relacionada con la ciudadanía formal y la participación ciudadana; b) la económica, que se refiere al empleo y la protección social y c) la social, que se puede sintetizar en el acceso al capital social” (78).

Para Saraví (2002), la exclusión social está relacionada con un proceso incompleto de integración social, en sus dimensiones distributiva y relacional. Diferencia marginación de exclusión social dado que el marginado no necesariamente está excluido, si no que posee una particular forma subordinada de integración.

Un elemento que puede servir a esta diferenciación funcional dentro de la exclusión es caracterizarla en grados: La exclusión *primaria* (Robles, en Supervielle & Quiñones, 2002) es la falta de acceso a los sistemas funcionales, mientras que la exclusión *secundaria* es la ausencia de redes de inclusión: las redes de favores, de intercambios de influencias, entre otras. La combinación de estos dos niveles produciría diversas tipologías de inclusión/exclusión.

La aportación que hace esta noción está en señalar la desigualdad social: para que existan excluidos tiene que haber incluidos, además de que existen los sujetos que se ubican en uno u otro lugar mediante un juego de estructuras y fuerzas de exclusión.

Supervielle & Quiñones (2002: 17) establece dos puntos críticos para pensar estos términos: En ambos casos, el destino del marginado o excluido es individual, carentes de nexo de clase o de pertenencia al colectivo “los de afuera”. La persona se asume como responsable de su lugar, marcando su biografía y relacionada con sus capacidades y recursos. El segundo punto es el de la concepción de sujeto que pudiera estar detrás de la terminología, donde la solución estribaría en propiciar su “desarrollo”, su “educación” o su “culturización”. En cambio, lo que se propone es la cohesión, ya que “no sugiere la incorporación de los marginados a una sociedad ya construida, sino la adhesión entre los distintos elementos que constituyen el sistema social” conservando su identidad (Supervielle & Quiñones, 2002: 21).

Zúñiga (1990), por su parte, afirma que los marginados son una parte integrante de la sociedad, por lo que “no tienen por qué ser concebidos a partir de su funcionalidad o no funcionalidad respecto del capital, del Estado o de cualquier proyecto histórico-político” (8) en todo caso reconocerles su papel de actores sociales, precursores de políticas, creencias y mercados.

Es por ello que Duschatzky & Corea (2002) utilizan el término de *expulsión social* en tanto procura hacer énfasis a la relación entre la exclusión y aquello que lo hizo posible:

La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social (Duschatzky & Corea, 2002: 18).

b) La marginalidad: Desde una concepción urbana a una construcción social.

En este trabajo se tomará el concepto de marginalidad por guardar una referencia más cercana a la realidad latinoamericana. Es así que el marginal guarda una relación particular con el mundo social y productivo, caracterizada por una posición de desventaja con respecto a otros grupos.

El concepto de marginalidad ha sido discutido desde varias perspectivas que coexisten y se desarrollan paralelamente y, en ocasiones, se encuentran. Tres escuelas de pensamiento están representadas en la literatura: a) la que centra el debate en lo urbano y cómo los espacios simbolizan procesos de inclusión o marginalidad; b) la que destaca el lugar que ocupa el mercado laboral y diversas instituciones en los procesos de inclusión y c) la que enfatiza las características sociales de la marginación, como un fenómeno integral y dinámico. En realidad, esta distinción tiene un carácter más bien analítico y con fines expositivos, ya que las explicaciones y conceptualizaciones de la marginalidad generalmente buscan entretener diversos puntos de vista, en los que con frecuencia confluyen aspectos de más de una de estas corrientes.

En los siguientes párrafos se desarrollará, con mayor detalle, el carácter social de la marginación, por ser la vertiente más reciente y por su notorio esfuerzo por englobar conceptos anteriores en una visión integral del fenómeno de lo marginal.

Existirían una serie de elementos reiterados que definen a la llamada “nueva” marginalidad: en Latinoamérica se aprecia un retraimiento del Estado en sus intervenciones sociales, repetidas crisis económicas que dan origen a múltiples movimientos poblacionales (éxodo del campo a la ciudad, pauperización de las clases obreras, migración, etc.) y cambios en la estructura laboral, predominando la flexibilización y precarización. Como consecuencia,

Se acumulan las dos formas de pobreza: por un lado, la antigua forma de pobreza de la época industrial fordista -o sea, no hay suficiente trabajo, no hay suficiente crecimiento económico sostenido por el sector manufacturero- y, por otro, cuando se produce crecimiento económico, la segunda forma de pobreza que, si crea trabajo, se traduce en empleos muy ocasionales e inseguros” (Wacquant, 2006: 64).

Duschatzky y Corea (2002) señalan el cambio de la “promesa del Estado por la promesa del mercado” (21); los incluidos y los excluidos están en función de su participación como consumidores en el mercado, más que como ciudadanos.

Esta concepción parte del supuesto de que

Ya no se puede hablar de población sobrante o excedente, ni siquiera en los términos clásicos (en relación con los recursos disponibles) que por otra parte parecen obsoletos. Más que escasez de recursos, mundialmente se reconoce que se trata de un problema de distribución desigual (Pozas, 1990: 18).

Desde esta mirada, Wacquant (1996; 2006) ha llamado la *nueva* marginalidad al surgimiento de una nueva forma de pobreza, resultado no de la falta de crecimiento económico (como suele

suponerse), sino del crecimiento económico desigual e inequitativo. Este autor establece una tipología ideal de esta población, como una abstracción social, caracterizada por seis elementos:

En primer lugar, la *Desocialización del trabajo*, esto es, la imposibilidad de acceder a espacios laborales con contrato típico, con protección social y regulaciones sobre las horas de trabajo duración del contrato.

En ese nuevo régimen, el trabajo es tanto un remedio para la pobreza - sigue siendo mejor tener algo de trabajo que no tenerlo - como también parte del problema de la pobreza. Porque cuando aún se cuenta con un trabajo, no se tiene ninguna garantía de poder sobrevivir en él, ni de que con él se vaya a poder transmitir el estatus social a los hijos (Wacquant, 2006: 62).

En segundo lugar, la *desconexión* que existe entre los barrios marginales, los segmentos más pobres de la clase trabajadora y las tendencias nacionales de economía. Esto quiere decir que, en épocas de crisis económicas, los sectores marginales sufren un deterioro, pero cuando se trata de crecimiento económico, quienes se favorecen son los sectores más altos, mientras que en las villas miseria, los guettos, los marginados, no obtienen beneficios, o estos son magros.

La tercera característica sería la estigmatización, con asociaciones urbanas (ciertos barrios, ciertos sectores de la ciudad), pero carentes de nexos sociales. Para el autor, el efecto estigmatizador produce una distancia entre sus pobladores, creando desconfianza social e incluso inhibiendo la protesta política. Así por ejemplo, en la actualidad se han desgastado términos tales como “clase trabajadora”, donde puede haber pobreza, pero con un referente de *dignidad colectiva*, con redes solidarias e incluso sindicatos, partidos políticos que dan voz a estos sectores.

En cuarto lugar se presentaría una alienación territorial y, consecuentemente, una disolución donde el marginal se sienta seguro. En los guettos, ya no se representa un lugar común, sino más bien resulta en un vector de división intracomunal. El espacio se pelearía entre cuatro actores sociales: predadores urbanos organizados e independientes, residentes de la localidad con sus organizaciones, agencias estatales de vigilancia y corredores inmobiliarios privados.

El quinto elemento es la pérdida de una comunidad de apoyo. En otras épocas, el desempleado podía contar con una red de sostén que ayudaban a soportar el revés económico de no contar con ingresos. “En la actualidad, los individuos largamente excluidos de trabajos en barrios relegados no pueden contar con el soporte informal colectivo” (Wacquant, 1996: 127).

Por último, la sexta característica es la “pérdida de un idioma que unifique simbólicamente las distintas categorías que sufren desproletarización, precarización del trabajo o movilidad hacia abajo” (Wacquant, 2001: 64). De esta manera, se impone una visión generada por el Estado de *institucionalizar la penalización del pobre*: “El problema esencial, entonces, es el de la transformación del trabajo y la reducción del Estado de Bienestar, que es redefinido como un problema por “mantener el orden” (Wacquant, 2001: 64).

c) ¿Qué caracteriza al joven marginal?

De la discusión expuesta en la sección anterior, puede desprenderse que la juventud es una especie de “negociación” entre individualidad y contexto social, por lo que la construcción de la identidad estará entrelazada por las características familiares, del grupo de pares y el grupo social en el que se desenvuelve el sujeto. Cuando se habla del joven marginal, ¿de quién se está hablando? Si bien

la característica de marginal es un adjetivo que define al *joven* como (y además) *marginal*, la literatura señala un lugar de sustantivo a este carácter adjunto, convirtiéndose en un atributo del joven, que pasa a ser *joven-marginal*. De esta manera, la visión de estos jóvenes está establecida por una pertenencia a un grupo que estructuralmente se encuentra a los márgenes de la participación económica, política y social de un lugar.

Respecto de las *características familiares*, Duschatzky y Corea (2002: 56) aseveran que en los jóvenes marginales éstas pierden relevancia como “marco” de valoraciones y códigos que estructuran sus experiencias. Pudiera sostenerse que se está frente a nuevas conformaciones de lo familiar, donde habría una indiferenciación entre los roles y los lugares tradicionales de padre, madre e hijos, perdiendo peso la experiencia intergeneracional. Otra modalidad que puede asumir la familia es la de un espacio de refugio y preservación contra el mundo que es vivido como amenazador. Por último, las autoras sostienen que la autoridad simbólica de los padres se diluye, fundamentalmente en casos donde la desocupación comienza a asumir una marca de identidad más que un estado temporario.

Con respecto al *grupo de pares*, éste le permite construir su autoimagen e identidad. Pero, al mismo tiempo que se busca un grupo de pertenencia, se postula la importancia de ser diferente de los otros (Savenije & Beltrán, 2007). Pudiera sustentarse, siguiendo a estos autores, que existirían dos tipos de identidades: la individual (autoimagen y autoconcepto) y la grupal (aquellas que se comparte con otros y que diferencia a los grupos juveniles entre sí).

Savenije y Beltrán (2007) refieren que el joven marginal, por la incertidumbre en la que se encuentra, procura el reconocimiento externo, sobresaliendo entre sus pares, buscando referentes y comparándose con personas del exogrupo (aquéllas que no pertenecen a su banda) o con compañeros de su mismo grupo. Si la comparación resulta negativa, el impacto sobre su identidad también lo será. Es así como pudieran postular cambiar los ejes de comparación: “Una solución puede ser que, en vez de comparar el nivel educativo o de ingresos, las habilidades deportivas, la bravura o la ferocidad se convierten en los ejes principales de comparación social y prestigio” (Savenije y Beltrán, 2007: 11).

Los valores que predominan en los grupos juveniles estudiados por estos autores son la hermandad, la solidaridad y la lealtad. De cierta manera, se constituye en una segunda familia, no sólo por la marginación social, sino también por representar un espacio de pertenencia y aceptación.

Las normas del grupo se conforman desde la experiencia, tornándose “más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional” (Duschatzky & Corea, 2002: 56). Para las autoras, los valores del grupo se estructuran en la experiencia, y su legitimidad se basa en la eficacia que poseen en un conjunto de circunstancias diversas.

Si observamos el *contexto* en el que se desenvuelve el joven marginal, una primera característica de él remite a una pseudo-urbanización: asentamientos irregulares, carentes de servicios o con instalaciones precarias, con prácticas propias de construcción y de organización barrial.

Pozas (1990) afirma que las colonias nacen junto con las viviendas de sus futuros pobladores, lo que da origen a estrategias colectivas de ayuda mutua que permiten la consolidación del espacio común como propio de un grupo social. Las figuras del compadrazgo, las brigadas de trabajadores, los lazos comunitarios, son propias de ese contexto.

En lo referente a las características habitacionales, lo que las definen es que la racionalidad de construcción es la de adecuación del uso a las necesidades de sus habitantes: “De hecho, las habitaciones no son nunca especializadas, todas pueden servir para dormir, trabajar, y hasta comer” (Pozas, 1990: 43).

Los *trabajos* que suelen tener los familiares del joven (e incluso ellos mismos) suelen encontrarse dentro del rubro de la marginalidad, aunque quizás este término resulte un tanto restrictivo, dada la variedad de actividades desempeñadas: se encuentran trabajos como parte de cadenas productivas, en pequeña escala o subcontratados, en centros de producción cuyo mercado lo constituyen los mismos sectores de bajos ingresos, actividades de servicio, los oficios, los talleres, la venta ambulante o la mendicidad (Pozas 1990).

Otra característica señalada por Duschatzky y Corea (2002) es la de la *violencia* como condición cotidiana. Las autoras consideran que la violencia se constituye en una forma de socialidad, una manera de estar con los otros: “Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia” (23). En un contexto de precariedad y fragmentación institucional, la vivencia de lo violento no se registraría, en la medida en que los límites de lo que constituye una violación son mucho más difusos.

Dependiendo del lugar en el que se instaure, la violencia puede tomar diversas connotaciones: en el ámbito escolar, sería un modo de trato habitual definido como violento por un observador (y no por sus agentes); en los rituales sociales, serviría para que los miembros de determinado grupo, adquieran cierto estatus y en la calle, se transforma en matriz de este lugar que se vive como ineludible.

Finalmente, otros elementos a considerar como contexto son el *robo* y el *consumo de drogas* (Duschatzky & Corea, 2002). Respecto al primer punto, se afirma que “en los relatos de los chicos tiene el mismo estatuto que cualquier otro comentario sobre acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana” (44). Éste pudiera estar guiado por la necesidad, pero también por la importancia de ocupar un lugar en el grupo de pares que organice las experiencias con un “a dónde pertenezco”. Esta actividad se da en un marco de “determinismo” (forma parte de las actividades de reproducción de la vida cotidiana) pero de posibilidades (entendido que hay elección que si bien no está reivindicada, tampoco necesariamente está condenado).

Acerca del consumo de drogas, las autoras dicen que se constituye en una forma de poner las emociones en evidencia, despertarlas e incluso desbordarlas. Ello implica que “el uso de las drogas está mucho más ligado al acto material de introducir sustancias en el cuerpo -consumir y consumirse- que al intento de producir paraísos artificiales” (Duschatzky & Corea, 2002: 53).

En el presente trabajo se considera que la marginalidad es un término que explica mejor el fenómeno de los jóvenes entrevistados por hacer hincapié en esta particular relación de subordinación que mantienen con su entorno, no limitándolo a lo económico aunque reconociendo su rol prioritario.

Por consiguiente, se sostiene que el joven marginal sería aquel joven que atraviesa por este momento evolutivo de transiciones y cambios, caracterizado por crisis “normales”, que vive en zonas urbanas identificadas como pobres y marginales; cuyas historias laborales son intermitentes,

informales o precarias y que su participación social -entendida como los lugares que frecuentan, el consumo cultural que poseen y sus vínculos institucionales- están en relación de subordinación con respecto a otros modelos sociales.

2.5. La escuela: el objeto a representar

Cómo se lleva a cabo la inclusión en las escuelas concierne a las políticas educativas, las cuales, a su vez, responden a ideologías y teorías de justicia específicas. Bolívar (2005) distingue dos ideologías políticas que, a grandes rasgos, enmarcarían las respuestas en materia educativa desde las visiones de la competitividad, la Paideia y la Bildung presentadas en el apartado anterior. Si se parte de la competitividad, la escuela ha asumido una visión conservadora que postularía la igualdad de oportunidades en un sentido natural, esto es, dar oportunidad a quienes presentan mayores capacidades “naturales”. A esta visión se agrega la *meritocracia*, entendida como el condicionamiento de la carrera escolar en función de los méritos (talento y esfuerzo) de los estudiantes.

Por su parte, la tradición socialdemócrata haría énfasis en la igualdad de oportunidades universal, mediante el aseguramiento del acceso universal a un currículum común y acciones compensatorias de discriminación positiva que lleven a superar diferencias de las procedencias sociales.

Los debates en torno a la igualdad educativa suponen más de un desafío en la medida en que la escuela se caracteriza por clasificar y jerarquizar a quienes asisten a ella. Afirma Bolívar (2005):

A medida que desaparecen casi todas las barreras y se establecen condiciones de igualdad escolar, menos se puede atribuir las desigualdades escolares a injusticias sociales. Así, la escuela republicana podía ser percibida como un islote de justicia en una sociedad injusta, porque ofrecía una oportunidad a los mejores; sin embargo, la escuela democrática de masas, al afirmar que todos pueden triunfar, hace responsable a cada uno de las desigualdades (59).

Entonces, en la actualidad la escuela se encuentra con una doble tensión, representada por la intención de igualdad, de inclusión, de unificación y masificación, por una parte y, por la otra, centrada en el mérito, esto es, en el reconocimiento del joven por sus resultados.

2.5.1 Las tradiciones de justicia en educación (y los efectos de su aplicación)

¿Estarán los jóvenes marginales sentenciados a la repetición de una historia escrita de antemano?
¿Puede la educación formal cumplir la promesa de movilidad y revalorización social para estos jóvenes? ¿Cómo se entenderá la equidad en la distribución de los saberes?

Arnsperger y Van Parijs (2002) argumentan que para analizar la justicia en las instituciones, es necesario inferir conclusiones normativas de su proceder partiendo de premisas fácticas. De ello se derivan cuatro corrientes filosóficas modernas que presentarían visiones diferenciadas de la justicia: la postura utilitaria, la libertaria, la marxista y el igualitarismo liberal.

En el siguiente cuadro, se presentan brevemente los principios que sustentan cada corriente filosófica y las implicancias en materia de equidad educativa (Tabla 2.5)

Principios	¿Cómo entienden la equidad educativa?
Utilitarismo: “Una sociedad justa es una sociedad feliz”. Los estados de placer o de sufrimiento hablan de la justicia o injusticia de una sociedad o institución.	Es la maximización de la cantidad global de educación transmitida, en base a la pertinencia de procesos meritocráticos y una definición óptima de distintos niveles de educación a atender.
Libertarismo: “Una sociedad justa es una sociedad libre”. La dignidad del hombre está en el ejercicio soberano de la libertad de elección.	El derecho a la educación no debería suponer una obligación, pero debería disponerse de los recursos y posibilidades para quien quiera desarrollarse en este ámbito.
Marxismo: “Una sociedad justa es una sociedad que permite el desarrollo a cada quien según sus capacidades y provee a cada quien según sus necesidades”. El objetivo es abolir la explotación del hombre por el hombre.	La educación es un medio de lograr conciencia social. Se deberá dar posibilidades a los estudiantes según sus capacidades y necesidades.
Igualitarismo liberal: “Una sociedad justa es aquella que garantiza la libertad, pero da los medios para la igualdad”. Se propone combinar el respeto hacia las formas de vida propias de una sociedad pluralista y asegurar a cada ciudadano lo que necesita para su realización.	La educación garantizaría la justa igualdad de oportunidades sociales, por lo que la equidad educativa debe favorecer a aquellos más afectados. Sin embargo, la diferencia por talentos deberá ser reconocida.

Tabla 2.4. Principios de las corrientes filosóficas de justicia y definición de equidad educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Arnsperger y Van Parijs (2002) y GERESE (2005).

La primera respuesta que se dio al dilema de la equidad y la inclusión educativa fue desde una visión moderna de la igualdad formal (Granja, 2000), donde paradójicamente se concebía a los desiguales como iguales, proporcionando las mismas respuestas para todas las poblaciones, por lo que no es de sorprender que los efectos de tal postura hayan redundado en una persistencia de la inequidad. GERESE (2005) cuestionan la igualdad formal ya que su aplicación estricta llevó a cuestionar sus mismos fundamentos, en tanto niega las desigualdades previas por lo que consideran que la pregunta de Sen (2006) sobre “¿desigualdad de qué?” (120), permite entender mejor por qué la igualdad formal pudiera ser, en el ámbito educativo, una visión limitada.

En un segundo momento se planteó un currículum común con intenciones uniformadoras frente a las cuales los actores implementaron estrategias de diferenciación. En la actualidad podríamos estar presenciando un tercer momento caracterizado por un proceso de individualización escolar (Duru-Bellat, 1996), donde en vez de un Estado proporcionando una educación homogénea, “una parte de la población privatiza su acceso a la escuela, mientras que los menos favorecidos están sometidos a una obligación escolar” (Dubet, 2007: 123).

Para Dubet (2007) la injusticia sería doble, ya que por un lado, la calidad escolar se reservaría para los más informados y, por otro lado, se pierde la unidad del modelo educativo que a su vez, impacta sobre las desigualdades sociales, la unidad de la cultura escolar, entre otras. En consecuencia, el brindar mayor autonomía a las escuelas y las familias deviene en mayor inequidad, porque las elecciones que realizan las familias tienen efectos sociales de reproducción del estatus social y por su posibilidad real de elegir.

Dupriez & Dumay (2006) coinciden con el efecto de reproducción social que tendría el sistema educativo, pero también sostienen que es preciso analizar la influencia del contexto ideológico y social que lo subyace, en tanto las características de las instituciones educativas revelan los valores de la sociedad en las que están inmersas. Es por ello que Dubet (2005) advierte sobre la importancia de, en principio, tratar de manera diferencial el orden de la inclusión/exclusión en la sociedad y en la escuela. Del cruce de variables, se obtendría el siguiente cuadro (Tabla 2.6):

	Estructura social cerrada	Estructura social abierta
Escuela cerrada	Escuela de castas	Elitismo democrático
Escuela abierta	Integración desigual	Igualdad de oportunidades

Tabla 2.5. Modelos de escuelas según variables sociales y educativas.

Fuente: Dubet, 2005: 95

Centrándose en el sistema educativo, Dupriez & Dumay (2006: 244) diferencian las organizaciones abiertas como aquellas caracterizadas por una estructura común para todos los jóvenes por un período prolongado de tiempo, un número limitado de cursos opcionales y poca o nula reprobación. Éstas evitan separar a los estudiantes según su desempeño por el mayor tiempo posible. El principio subyacente es permitir a la escuela el tiempo suficiente como para contrarrestar las diferencias sociales, dando la oportunidad del éxito académico de los jóvenes antes de operar alguna selección. Por el contrario, las organizaciones diferenciadoras serían aquellas que siguen opciones diferentes desde etapas primeras y donde la reprobación es una estrategia para estimar el progreso del estudiante.

Sus estudios confirman las hipótesis de que una mayor uniformidad escolar reflejaría resultados más equitativos, aunque su población no sea homogénea. Con mayor cautela, también sostienen que un sistema educativo único favorece la homogeneidad, aunque no en todos los casos esta afirmación aplicaría.

Duru-Bellat (1996) establece tres mecanismos mediante los cuales opera la reproducción de la inequidad en la escuela. El primero, es la selección que hacen padres y alumnos sobre el futuro escolar y sus efectos sociales: En los casos de alumnos promedio, la procedencia social determinaría el futuro escolar. Para los hijos de estrato socioeconómico medio y medio alto, los padres optarían por enfrentar el “riesgo” de una inversión educativa más larga o, eventualmente, repetir un año. El caso es radicalmente diferente en los estratos más bajos, ya que las opciones que se manejan son el abandono o una educación más técnica. Duru-Bellat (1996) afirma: “Cuando no hay ningún riesgo, cuando mirando hacia el futuro académico de su hijo, las familias muestran el mismo “gusto” por la educación, sin importar su nivel socioeconómico. La situación es más diversa cuando es difícil asegurar el éxito del hijo” (344).

El segundo mecanismo es operado por los profesores. La demanda diferenciada de los padres (ya sea por un nivel educativo más exigente o una “orientación vocacional” más pragmática) es comúnmente aceptada por los docentes y, por el contrario, es poco usual que éstos hagan propuestas de futuros educativos en jóvenes promedios.

El tercer mecanismo es el contexto en el que se encuentra la escuela, y esto en dos sentidos: uno; en la posibilidad de continuar sus estudios la ubicación determina también las elecciones (cercanía de instituciones de niveles superiores) y dos; el “nivel de aspiración” de estudios se condiciona:

“como consecuencia, los estudiantes que asisten a escuelas de clase trabajadora, incluso los procedentes de familias con alto estrato socio-económico, tienden a hacer elecciones menos ambiciosas, soportados por profesores cuyas expectativas son también más bajas” (Duru-Bellat, 1996: 347).

2.5.2 ¿Cómo sería un sistema educativo equitativo?

Pero ¿cuál es el debate? Touraine (2003), señala que la discusión se centra en definir a la equidad como igualdad de derechos o como derecho a la diferencia. Desde esta segunda perspectiva, la tensión entre equidad y diferencia se torna evidente. Touraine (2003) sostiene que la controversia real gira en torno a si debe haber una máxima separación entre derechos y formas de organización social o, por el contrario, una extensión del concepto de derecho a todos los aspectos de la realidad cultural y social. Quienes defienden la primer postura, consideran que el universalismo anula el principio del individualismo, mientras que sus oponentes denuncian que el universalismo así pensado es muy restrictivo.

El término equidad supone el reconocimiento de ciertas diferencias que formarían parte de la constitución diferencial de las personas y que, por lo tanto, deben ser tenidas en cuenta. “Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (Bolívar, 2005: 44).

La cuestión que se plantea en torno a la equidad educativa está relacionada con la ética social, entendida como “la parte de la ética que trata de las instituciones sociales más que del comportamiento individual; de la manera en que debemos organizar colectivamente nuestra sociedad” (Arnsperger & Van Parijs, 2002: 15).

GERESE (2005) definen un sistema educativo equitativo como aquel que “trata a todos sus alumnos como iguales y que pretende favorecer una sociedad equitativa, entendida como aquella donde sus bienes son distribuidos conforme a reglas de justicia y que favorece la cooperación basada en la igualdad” (14).

Meuret (2006), basado en el planteamiento de Rawls, provee otra definición de sistema educativo equitativo: “Aquel que ofrece igualdad de oportunidades de alcanzar el éxito académico o, en el caso de igualdad de calificaciones, el que ofrece igual acceso a mejores trabajos” (392).

Específicamente en educación, esto implica, para los autores (GERESE, 2005):

- i) Ciertos bienes educativos sean distribuidos de manera igualitaria;
- ii) Otros bienes sean distribuidos proporcionalmente entre contribución y retribución (por ejemplo, las notas, la disciplina, entre otros);
- iii) Que las desigualdades de la repartición de estos otros bienes no sean “tan” importantes y que;
- iv) Que procure que ciertos bienes se cubran por más tiempo según la población.

El referente teórico que se recupera en el presente trabajo es el de *igualdad compleja*, desarrollado por Walzer (2004) en el cual se sostiene que los bienes poseen significados sociales diversos lo

que lleva a que un mismo objeto sea valorado de manera diferencial por distintos grupos. La significación diferencial de los bienes determina su movimiento y su distribución, que será justa o injusta en función de esta misma valoración.

La igualdad compleja supone tres puntos (Navarrete, 2004). El primero remite a la justicia distributiva de los bienes sociales. Éstos son significados independientemente de su valor real por circunstancias históricas y culturales, lo que determina que algunos sean más solicitados que otros. Dichos bienes sociales se conforman en una esfera dentro de la cual la justicia distributiva se aplicará según reglas y criterios diferenciales de otras esferas:

Es que las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un nuevo conjunto de bienes sociales, concebidos al margen de otros bienes, que a su vez requieren un conjunto independiente de procesos distributivos (Walzer, 2004, 209).

El segundo elemento es el del predominio y del monopolio de ciertas esferas, lo que acarrea un conflicto entre grupos que desean el control de esos bienes. El resultado de esta postura es la de abogar por criterios diferenciales para ejercer la justicia social. El tercer punto justamente refiere a la relatividad que la justicia social supone, en cuanto remite al respeto de los bienes culturales y su significado. En consecuencia, la educación, concebida como un bien social, posee valoraciones diferentes determinadas históricamente, que afectan las trayectorias de los educandos:

Todo avance en la edad de dejar la escuela ha sido visto como una victoria para la igualdad. (...) Para algunos niños, más allá de cierta edad, la escuela es una prisión, tolerada en virtud de requisitos legales a fin de obtener un diploma. (...) La ciudadanía igualitaria exige una escolaridad común, mas no exige una trayectoria educativa uniforme” (Granja, 2000: 64).

Al respecto Touraine (2003), coincide con Walzer (2004), al sostener que la esfera económica ha invadido otras esferas que impactan en la identidad cultural. Plantear la meta de la participación económica o la identidad cultural (como si fuesen opciones contrapuestas) no constituye un derecho, si no que debería poder combinarse ambas: “No se trata, en consecuencia, de una cuestión de derecho a la diferencia o el derecho a trabajar y recibir iguales oportunidades económicas, si no del derecho, para cada individuo y grupo social, de combinar actividades instrumentales con modos culturales de pensamiento, acción y creencias” (Touraine, 2003: 546).

2.6 Resumen del capítulo

En el presente capítulo se desarrollaron los conceptos teóricos con los que se trabajó en la investigación. Se observa un interés por fomentar mayores niveles educativos, tanto a nivel mundial como nacional, como así también un aumento neto en las poblaciones que acceden a la escuela. Podría afirmarse que está lograda prácticamente la universalidad de la primaria y se poseen altos índices de asistencia al nivel medio superior. No obstante, estos logros también suponen desafíos, tanto a nivel de política educativa (que procura la inclusión y la universalidad), como también para los agentes foco de estas políticas, puesto que no ingresar o culminar cierto nivel escolar puede suponer nuevas exclusiones.

Si se analizan los documentos oficiales (Secretaría de Educación Pública, 2005; Presidencia de la República, 2007) se observa un énfasis en la centralidad del joven como actor de la educación, pero se desconocen sus características y se procura su incorporación con estrategias

homogeneizantes. La literatura señala que las vivencias de incorporar poblaciones históricamente fuera del circuito educativo formal suponen tensiones, en la medida en que los jóvenes conforman un grupo diferente, por compartir valores y saberes distintos a su grupo de origen como el grupo que los acoge. Tanto los docentes como la institución muestran un apoyo ambivalente, mientras los jóvenes perciben que los conocimientos que la escuela les transmite son carentes de sentido.

Dentro de este marco, cobra especial relevancia el conocer a profundidad las representaciones sociales que se hacen los jóvenes marginales sobre la educación formal, puesto que ofrecerá vías para resignificar los contenidos y las vivencias escolares. Si bien es fundamental dilucidar cuáles son las representaciones sociales, éstas no dejan de ser un saber dinámico, en constante movimiento. Por este motivo, se propone analizar cómo cambian en el tiempo, identificando hitos clave en la vida de los jóvenes y en sus trayectorias educativas, lo que proporcionará información aún no explotada. Las representaciones sociales son sistemas de conocimientos que dan inteligibilidad al mundo y son siempre producciones de un grupo de personas (en este caso, los jóvenes marginales) con respecto a un objeto (la educación formal).

Tanto la juventud como la marginalidad son términos polisémicos con larga tradición teórica. La juventud ha sido conceptualizada desde una visión psicológica y social, mientras que la marginalidad se la ha pensado desde una perspectiva urbana, laboral y social. En este trabajo se postula una integración de estas corrientes, proponiendo una visión psicosocial del joven, generador de las representaciones sociales, con énfasis en la perspectiva social de la marginalidad aunque reconociendo que estas tres perspectivas interactúan entre sí, como visiones complementarias de la vivencia marginal.

La escuela como objeto de las representaciones sociales es pensada como una institución que transmite valores y justicia, que se debate entre una concepción laboral y social de sus funciones. Fruto de esta lucha se observan distintas respuestas a la igualdad y la equidad, lo que impacta diferencialmente en las acciones emprendidas para incluir poblaciones al sistema educativo.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3. 1 Introducción

La experiencia educativa deja huella en la vida de las personas, aunque de manera diferente según su tiempo histórico, el contexto en el que están inmersos y sus valores y vivencias personales (Saucedo, 2007). Incorporar al sistema educativo formal poblaciones históricamente marginadas, implica, en primera instancia, tratar de comprender las características que asume la marginación con el objetivo de llevar a cabo la inclusión con un alto grado de éxito. Un aspecto que puede contribuir en este proceso es el análisis de las representaciones sociales de aquellos jóvenes fuera del sistema educativo, lo cual incluye la comprensión a profundidad de los elementos que intervienen en su construcción así como el trazado de la trayectoria de dichas representaciones sociales en el tiempo.

Este capítulo muestra la estrategia metodológica que se utilizó abarcando dos grandes momentos: En el primer momento hay una reflexión sobre el camino más apropiado para dar respuesta a la pregunta de investigación, predominando, tal como se vio en el capítulo 2, el enfoque cualitativo como el medio idóneo para obtener comprensiones profundas sobre la construcción de las representaciones sociales en los jóvenes investigados. Asimismo, se presentan todos los lineamientos que se siguieron para ir al campo. El segundo momento trabaja con el dato obtenido desde la mirada metodológica: muestra el procedimiento para analizarlo, transformarlo e integrarlo dentro de un marco teórico. Se presentan los obstáculos enfrentados y las estrategias para superarlos.

El siguiente cuadro presenta esquemáticamente los puntos a abordar en el capítulo:

Tipo de estudio	Cualitativo
Diseño metodológico	Estudio de casos
Características del estudio	Estudio de múltiples casos, instrumental y descriptivo
Técnicas e instrumentos de recopilación de información	Entrevistas a profundidad, análisis de documentos y observación participante
Escenario de trabajo	Centros comunitarios de desarrollo social
Participantes	Nueve jóvenes entre 15 y 25 años (ver gráfico 3.1)
Programa computacional utilizado	ATLAS.ti
Tratamiento de los datos	Reducción, fase descriptiva, fase interpretativa

Tabla 3.1. Puntos claves de la estrategia metodológica

Fuente: Elaboración propia

SECCIÓN PRIMERA: DISEÑO DE ESTUDIO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La presente sección muestra la estrategia metodológica con la que se trabajó: se explicita el tipo de estudio implementado y la estrategia de investigación: el estudio de casos. Asimismo, se abordan las técnicas e instrumentos de recopilación de la información, describiéndolas brevemente y señalando cómo se planteó la triangulación de los datos.

3.2 El abordaje metodológico en el estudio de las representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales supone tomar decisiones respecto al enfoque metodológico a asumir. Bauer & Gaskell (1999) critican la escasa guía que existe en la literatura sobre las implicaciones metodológicas de la teoría de las representaciones sociales en la formulación de una propuesta empírica. Asimismo, sostienen que prácticamente todos los métodos de las ciencias sociales han sido utilizados para su elucidación, argumentando que:

Mientras el pluralismo metodológico puede ser virtuoso, cuando una teoría aparentemente abarca un rango de aproximaciones desde la etnografía hasta la experimentación con datos obtenidos desde imágenes hasta escalas de actitud, y procedimientos analíticos desde la interpretación cualitativa hasta el escalamiento multidimensional, sin una razón explícita, la virtud se ve más como una ausencia de claridad conceptual (Bauer & Gaskell, 1999: 163, traducción propia).

Una tipología de clasificación de estrategias para el abordaje de las representaciones sociales la propone Abric (2001a) diferenciando dos grandes campos: los *métodos interrogativos* -dentro de los cuales menciona las técnicas de entrevista, cuestionario, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica- y los *métodos asociativos* -donde se encuentran la asociación libre y la carta asociativa-.

Las representaciones sociales se plantean como un fenómeno multidimensional, en el encuentro entre el individuo y el grupo. Si bien parece haber un consenso entre los autores de las ventajas que guarda un abordaje plurimetodológico (Moscovici, 1979; Wagner, 1995; Abric, 2001a), escasas son las aportaciones sobre cómo abordarlas y, menos aún, sobre cómo analizar la información una vez obtenida.

Para obtener esta visión compleja, Abric (2001a) señala cuatro etapas metodológicas: La primera, la recolección del contenido de las representaciones sociales, “en la que parece ineludible la utilización de la entrevista como técnica” (71); la segunda, definida por la búsqueda de la estructura y del núcleo central, busca identificar la organización del contenido, sus lazos y elementos centrales, destacadas por técnicas tales como el dibujo y las asociaciones verbales; la tercera es la puesta en evidencia de los elementos centrales y; finalmente, la verificación de la centralidad. Estas últimas dos etapas se alcanzan especialmente con las cartas asociativas.

3.2.1 Tipo de estudio

Esta investigación se propone como objetivo analizar el proceso de construcción de las representaciones sociales del sistema educativo formal en el joven marginal. La propuesta radica en obtener una comprensión a profundidad de la vivencia escolar desde la mirada del joven, las representaciones sociales que posee sobre el sistema educativo formal y sus reflexiones en torno a cómo se construyeron, identificando elementos que considera intervinieron en esta concepción. Para ello, será necesario reconstruir los significados sociales que los jóvenes atribuyen a su entorno escolar.

La perspectiva que se considera adecuada para esta investigación es en esencia cualitativa, ya que por su naturaleza, se profundiza en el estudio de las relaciones sociales, explicando y comprendiendo a detalle el contexto, los sentidos y los significados de los eventos relevantes del objeto de estudio. Tal como lo señalan diversos autores (Bryman, 1984; Rodríguez, Gil et al., 1996), la característica de la investigación cualitativa es la de interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas, desde una perspectiva naturalista (Creswell, 2003) y utilizando un enfoque inductivo, generativo, constructivo y subjetivo (Goetz & LeCompte, 1988).

La investigadora participa de la situación bajo estudio, en tanto revela una estructura simbólica de la cual ella es parte. El diseño abierto y flexible de dicha metodología permite un espacio a lo emergente. El investigador funciona como un intérprete en el campo cuyas funciones son observar el desarrollo del fenómeno, recoger los hechos, examinar el significado de lo que sucede y reorientar la observación para precisar el sentido (Stake, 2010). Se busca la comprensión desde el punto de vista del otro, por lo que se procura poner en suspenso, en la medida de lo posible, las creencias y predisposiciones.

El tipo de conocimiento que se construye se caracteriza por ser holístico, empírico, interpretativo y empático (Stake, 2010). Los datos a obtener proveerán de descripciones densas, explicaciones de procesos en contextos identificables, preservando una línea cronológica, que permitirá identificar los elementos que influyen sobre ciertos procesos y cuáles son sus consecuencias (Miles & Huberman, 1994).

3.2.2 Estrategia de investigación: El estudio de caso

El estudio de caso provee información múltiple y variada; en específico, en el campo educativo este diseño “ha sido utilizado como un medio por excelencia a través de los años” (Lucca & Berríos, 2003: 226). El estudio de casos se entenderá en el presente trabajo como una estrategia que permite el acceso a “una específica y limitada (en tiempo y espacio) instancia de un fenómeno seleccionado para el estudio” (Schwandt, 1997: 12, traducción propia). Siguiendo a Rodríguez, Gil et al. (1996), se caracteriza por “el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (92).

3.2.2.a Descripción de la estrategia.

El objetivo principal es la comprensión del caso (Stake, 2010) y, mediante este proceso, alcanzar una mayor profundidad teórica respecto a las especificaciones que asumen las representaciones

sociales en los jóvenes que participaron en la investigación y cómo éstas se modificaron en función de ciertos elementos intervinientes. Esta estrategia se recomienda en educación cuando no es posible distinguir con claridad entre el fenómeno de investigación y el contexto en el que está inmerso y/o se supone que el contexto contiene variables importantes para la explicación del mismo (Yin, 1993).

Lucca & Berríos (2003) señala cinco características propias del estudio de caso:

- a. Es un ejemplo particular de algo, definido y delimitado en tiempo y espacio, contando con integridad fenomenológica;
- b. Este ejemplo se aborda de manera holística, sistemática y profunda, a fin de reflejar dicha integridad.
- c. Lo que lleva a la necesidad de la triangulación,
- d. Y de la contextualización,
- e. Dando un resultado que puede generar acciones posteriores, tanto en lo práctico como en lo teórico.

No se procura con este enfoque alcanzar conclusiones que puedan generalizarse al resto de la población, sino más bien obtener *generalizaciones analíticas* (Yin, 1989) en las cuales “la teoría desarrollada previamente es utilizada como un marco (*template*) mediante el cual comparar los resultados empíricos del caso” (38, traducción propia).

3.2.2.b Justificación de la elección

Siguiendo lo afirmado por Creswell, Hanson et al. (2007) la elección de la metodología de casos se fundamenta en el tipo de pregunta de investigación formulada: características propias de esta estrategia son las preguntas “cuya finalidad sea desarrollar una comprensión profunda sobre cómo los diferentes casos proporcionan un conocimiento sobre determinado tema” (239). Otros elementos propios de la investigación, que hacen del estudio de caso una elección, son que puede responder preguntas de “cómo” y “por qué”; no requieren un control de sobre los sucesos por parte del investigador y permiten enfocarse en un fenómeno en el contexto real (Yin, 1989).

Esta estrategia favorece una comprensión profunda y contextual sobre un problema, basado en fuentes diversas, más que en el relato de la propia persona únicamente. Incluso, en la comparación con otras técnicas cualitativas de recolección de datos (narrativa, teoría fundamentada, fenomenología e investigación acción) esta técnica es la que mejor responde a las preguntas de investigación (Véase Creswell, Hanson et al., 2007).

3.2.2.c Modalidad del estudio de caso.

Se optó por un estudio de múltiples casos, determinados por su valor en la comprensión del fenómeno, favoreciendo la discusión sobre los posibles elementos intervinientes en la construcción de un sistema de representaciones. Este modelo se considera más robusto que el simple por basarse en la replicación, entendida como la “capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza” (Rodríguez, Gil et al., 1996: 96).

El tipo de estudio es instrumental (Stake, 2010), en la medida en que el objetivo de investigación procura, más que la comprensión de un caso *per se*, comprender un fenómeno mediante el

“instrumento” del estudio de caso. El estudio de caso es fundamentalmente descriptivo en la medida en que se intenta seguir la secuencia del fenómeno en el tiempo, describiendo aspectos poco investigados y favoreciendo la emergencia de teorías que den cuenta de esta dinámica (Yin, 1989; 1993).

Tal como se muestra en el gráfico 3.1, se trabajó con un diseño de múltiples casos con múltiples unidades de análisis, donde el caso A estuvo conformado por una joven de 15 años; el caso B por dos jóvenes entre 17 y 18 años; el caso C por dos jóvenes entre 19 y 20 años y el caso D por un joven de más de 21 años. Con este esquema se obtiene una perspectiva en el tiempo, favoreciendo la emergencia de elementos que afectan de manera diferenciada a cada etapa. A la vez, se permite la visión “actual” del sistema de representaciones sobre la educación formal en jóvenes de edades diferentes, junto con la posibilidad de contrastar y comparar las unidades de análisis intra e inter edades.

Del mismo modo, se trabajó con jóvenes escolarizados y no marginales en las edades señaladas con el objetivo de obtener un panorama que fungiera como parámetro y así, identificar aspectos propios de los jóvenes en general, diferenciándolos de aquellos de su procedencia socioeconómica (Casos A1, B1 y C1).

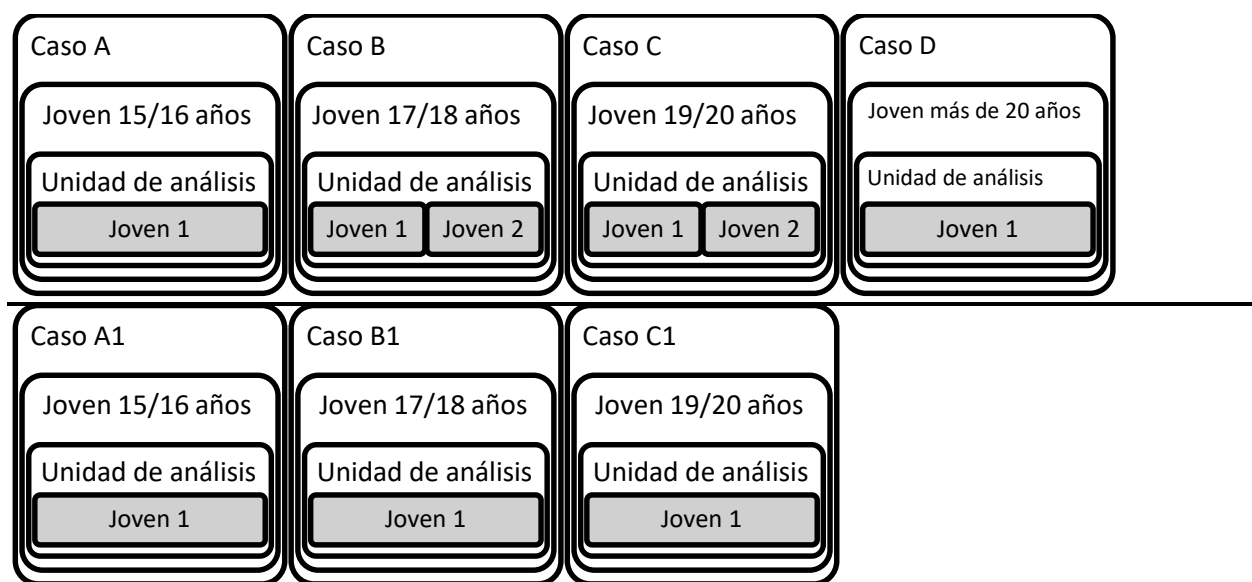


Figura 3.1: Modalidad del estudio de casos.

Fuente: Elaboración propia

La selección de los jóvenes estuvo guiada por su potencialidad para referir aspectos señalados por la teoría y por proporcionar una máxima rentabilidad en la comprensión de la problemática de estudio (Stake, 2010):

Por tal motivo, se busca que el estudio de caso sea **auténtico**, esto es, hay que reconocer que cada caso que se estudia es *único e irrepetible*; **variado**, esto es, reconocer que los casos estudiados pueden desarrollarse en *infinidad de escenarios*; **amplio**, esto es, el hecho de utilizar diferentes fuentes para corroborar la información con miras a producir un trabajo mucho más completo (Lucca & Berríos, 2003: 238, los remarcados son del original).

Estos jóvenes cumplían con los siguientes requisitos:

- Edades: 15/16; 17/18 y más de 18.
- Sexo: Indistinto. De ser posible, un hombre y una mujer por edad.
- Marginalidad: Que habiten en la zona de impacto del centro, caracterizada por la SEDESOL como de marginalidad y pobreza (marginalidad espacial); sin participación en actividades económicas formales (marginalidad económica) y con relativa carencia de nexos sociales con otros sectores socioeconómicos o con el mismo sector mediante organizaciones con poder político (sindicatos, otros) y/o un soporte informal colectivo (marginalidad social).
- Educación: Que se encuentren fuera del sistema educativo. Si bien para la selección de los jóvenes no se consideró un mínimo de años fuera del circuito, se procuró una variabilidad en este punto para observar similitudes o diferencias entre los jóvenes.
- Características juveniles: Que se encuentren en el proceso de definir su proyecto de vida en la trayectoria de semi-autonomía, especialmente aquella referida a la transición de la escuela al trabajo (aspectos sociológicos).
- Características personales: Que posean la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos y de transmitirlos verbalmente.
- Características socioculturales: Asistencia a un centro comunitario, con diversos tiempos y frecuencia.

3.2.2.d Ventajas y limitaciones del enfoque

Las fortalezas que se adjudican al estudio de caso es que se puede alcanzar profundidad en la totalidad de la unidad con la que se trabaja, permitiendo descubrir aspectos poco considerados o escudriñados anteriormente y dimensionarlos en su contexto. Asimismo, permite lidiar con una amplia variedad de evidencia de muy diversas fuentes y proporciona flexibilidad para la búsqueda de aspectos emergentes del campo (Yin, 1989, 1993; Stake, 2010).

Dentro de los aspectos tradicionalmente cuestionados de esta estrategia se encuentra el ser *subjetivo* (Lucca & Berríos, 2003), entendido como la falta de rigor en la recolección y el tratamiento de los datos, lo que lleva a conclusiones tendenciosas. Este obstáculo se debe a la poca documentación que han reportado los investigadores acerca de dichos procedimientos (Yin, 1989), no estando exentas las nuevas producciones en el área. En palabras de Yin (1989) “Todo investigador de estudio de caso debe trabajar duro para evitar esta situación” (21, traducción propia). Al respecto, se procuró aumentar la rigurosidad en la recolección haciendo uso de herramientas tecnológicas (las entrevistas fueron grabadas, los documentos fotocopiados o fotografiados) mientras que en el análisis el uso del ATLAS.ti y la predeterminación de un modelo de pasos a seguir aumentaron su fortaleza.

Otra controversia es la *generalización*, frente a la cual se han dado dos respuestas. La primera afirma que la unicidad del caso hace irrelevante el interés de la generalización, al procurarse destacar elementos propios del evento o sujeto en estudio. La segunda respuesta (más apropiada al foco de interés de la investigación) señala que las generalizaciones son *teóricas*, siendo el objetivo expandir y aumentar la capacidad explicativa de la teoría, no enumerar frecuencias (Yin, 1989).

Finalmente, se cuestiona su *validez y confiabilidad*, lo que habla, en palabras de Lucca & Berríos (2003), de “la potente influencia que ha ejercido el paradigma cuantitativo en el quehacer investigativo” (249). Dentro del enfoque cualitativo, la triangulación identifica la reiteración de diversas fuentes que dan robustez a los resultados mientras que la visión del participante provee de valor a los constructos.

Otras debilidades que se adjudican por su orientación cualitativa, como la intensidad y fuerte demanda de tiempo en la recolección y análisis de los datos, la frecuente sobrecarga de información y dificultad en la credibilidad y calidad de los resultados (Miles & Huberman, 1994) surgen de una orientación positivista, que enfatiza la necesidad de diferenciar aspectos propios del investigador con aquellos de la “realidad” (Lucca & Berríos, 2003).

3.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

A fin de obtener una visión global del fenómeno, se optó por una estrategia de implementación de múltiples técnicas e instrumentos de recopilación de información, donde la entrevista a profundidad desempeña el rol central, siendo complementada por la generación de documentos (dibujos y cartas asociativas en específico). La observación participante y la revisión de documentos sirvieron de guía para el acercamiento al campo y la selección de los casos y como espacios para la reflexión teórica y la contrastación.

3.3.1 La entrevista en profundidad

Abric (2001a) la considera como un método propio de la identificación de las representaciones sociales. En el presente trabajo será entendida como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bodgan, 1996:101).

La misma posee cuatro características (Merton & Kendall, 1946; Flick, 2007): ausencia de dirección (mediante preguntas no estructuradas, asumiendo el entrevistador un estilo no directivo de conversación); especificidad (esto es, indaga sobre aspectos específicos de las vivencias de las personas); amplitud (cubrir todos los temas exhaustivamente, como así también permitir la emergencia de nuevos tópicos) y profundidad y contexto personal (entendido como el interés de ir más allá de impresiones superficiales, al procurar la comprensión de los sucesos y relatos).

Las entrevistas se basaron en un guion (Patton, 1990), estableciéndose una serie de ítems a ser indagados, agrupados en torno a tres grandes temas (para el Guion de entrevista, ver anexo I), a saber:

- i) El joven en su cotidianidad y contexto. Se examinan aquellas actividades diarias, se identifican características de marginalidad y se indagan aspectos generales de su historia y de sus vínculos (padres, amigos, etc.) y posibles relaciones con lo educativo. Generalmente fruto del primer encuentro, en esta entrevista se obtuvieron los datos que sirvieron para conformar el marco contextual de las representaciones sociales, así como también indicios de su constitución;

- ii) La historia educativa y las representaciones sociales sobre la educación formal. Primeramente, se cuestiona sobre los recuerdos de los jóvenes en torno a la escuela, los maestros y compañeros para en un segundo momento profundizar sobre las representaciones sociales, sensibilizadas por el recuerdo. Usualmente se resolvieron en un segundo encuentro, contando con más familiaridad y confianza, lo que permitió obtener información clave sobre las representaciones sociales en sí.
- iii) Cambios en el tiempo y los efectos sobre sus representaciones sociales de la educación formal. Comenzando por una evaluación general de su proceso educativo y fomentando la visión a lo largo de los diversos niveles escolares, se exploran cambios registrados por los jóvenes en sus representaciones sociales. Frecuentemente, se estableció como un tercer encuentro, de una duración más corta que las entrevistas anteriores.

Las entrevistas tuvieron una variación entre veinte minutos hasta una hora treinta, lo que muestra la variabilidad de los jóvenes en el recuerdo de su proceso escolar, la especificidad de sus reflexiones y la posibilidad de comunicarlas. Con una sola entrevista se procedió también a indagar en las representaciones sociales de algunos jóvenes que formaban parte del círculo de amistades de los casos, con la intención de contextualizar las respuestas y de obtener indicios sobre la construcción de las mismas. El formato por tópicos facilitó la posterior comparación entre los casos.

Se utilizó el tipo de pregunta no estructurada (Merton & Kendall, 1946), donde el entrevistado posee libertad para referir cualquier aspecto del estímulo y, por su formulación, se invita a una variedad de respuestas. Como las entrevistas estuvieron secuenciadas, éstas fueron tomando mayor especificidad para satisfacer los otros requisitos, pero siguieron conservando su forma amplia y conversacional.

Desde esta perspectiva, la entrevista funcionó como una narrativa, como un texto activo, creado en el momento, una ficción que selectivamente y sin un sistema predeterminado, reconstruye el mundo. Los significados que emergieron son contextuales, improvisados y performativos (Denzin, 2001).

Siguiendo las normas éticas propias de la profesión y teniendo en cuenta el Consentimiento Informado, se aclaró a los jóvenes la libertad de participar en la investigación estableciéndose que podían retirarse cuando lo desearan, sin especificar motivos si es que así lo prefirieran. Se señaló que las técnicas eran voluntarias y se realizaron en un ámbito a convenir con el entrevistado. En la mayoría de los casos, el trato con los informantes se llevó a cabo dentro de los Centros. Sólo en dos ocasiones se mantuvieron reuniones fuera de éstos, por decisiones de los mismos jóvenes.

A cada joven se le especificó el carácter de la investigación mediante una explicación al inicio de cada entrevista, que fue redactada y leída de igual modo a todos los que participaron (ver anexo IV).

Los datos recolectados al final del trabajo de campo con esta técnica fueron 54 entrevistas.

3.3.2 Generación de documentos

Las representaciones sociales son multidimensionales: comprenden aspectos icónicos, informacionales, simbólicos, cognitivos y emocionales (Duveen & De Rosa, 1992). El acceso a aspectos no verbalizados de éstas se hace de manera idónea a través de los dibujos y soportes gráficos (Abric, 2001a). Con este motivo, se incorporó la realización de actividades que tuvieran como resultado un documento visual (dibujos), entendiéndose esta técnica como una estrategia metodológica de obtención de información (Valles, 2000), en la cual se obtienen datos primarios (esto es, aquellos que se generan con la intención explícita de proveer material para la investigación). Dichas actividades fueron audio-grabadas, a fin de registrar también las interacciones verbales de los sujetos.

Los documentos visuales creados poseen como característica central un vínculo social y personal de los sujetos con respecto a su producción, lo que permite observar el tipo de relación que establecen con el medio visual solicitado. Otra característica a señalar es que los datos obtenidos no son neutrales, en el sentido de un registro estricto de la realidad, sino son una “representación de las cosas, personas y acontecimientos” (Banks, 2010:32). Finalmente, se sostiene que el documento visual tiene derecho propio -no se considera un sustituto de lo que representa- con tres propiedades adicionales: su forma es el resultado de un conjunto de convenciones y códigos; se inserta en procesos sociales, al reflejarlos y constituirlos y, por último, supone un observador, a quien se dirige (Banks, 2010).

Tres fueron las actividades planeadas: La primera se postula como una aproximación al contexto cotidiano de los jóvenes, ya que permite ubicar los espacios comunes de ellos, identificar obstáculos o facilitadores concretos respecto al sistema educativo formal y consumos sociales y culturales. Muestran, asimismo, la movilización de los jóvenes y los medios con los que llegan a diversos lugares. Favorecen la identificación de “casos” especiales y rasgos comunes, el diálogo y la familiarización con la investigadora. Asimismo, introducen el tema de la educación formal. El producto final de la misma fue un mapa elaborado conjuntamente, donde se especifican las actividades cotidianas de los jóvenes, identificando espacios que favorezcan u obstaculicen el aprendizaje (Ver Anexo II).

De esta actividad se obtuvieron 35 mapas.

La segunda actividad permite acceder a aquellos aspectos no verbalizados de las representaciones sociales. Tal como lo señala Abric (2001a), el interés en este tipo de producción radica en que “además de permitir poner en evidencia elementos constitutivos de la representación, (permiten) penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida” (58). El producto final de esta actividad fue un dibujo con la descripción verbal o escrita del mismo (ver anexo II).

Duveen & De Rosa (1992) señalan que los recursos no verbales se han mostrado particularmente fructíferos para mostrar el núcleo figurativo y dimensiones arcaicas de las representaciones sociales. Las técnicas verbales permiten observar dimensiones más periféricas de las representaciones sociales, mientras que aquellas no verbales (como el dibujo) están bien adaptadas para mostrar el núcleo figurativo subyacente a las mismas “que en ocasiones contradicen las construcciones ideológicas expresadas por los sujetos” (103, traducción propia).

Otro factor ventajoso de esta actividad es que permite una construcción icónica de un concepto, transformándose en una realidad concebible (Wagner, Hayes et al., 2011): “Al hacerlo, uno se conduce en el mundo *como si* esas ideas existieran fuera de la mente” (159, las cursivas son de los autores). Asimismo, se les solicita a los jóvenes redacten una pequeña historia respecto de los personajes representados aunque se dio libertad de expresarla verbalmente si el entrevistado lo prefería.

De esta actividad se obtuvieron 32 dibujos.

La tercera actividad resulta de la conjunción de dos propuestas de Abric (2001a): La asociación libre y la carta asociativa. Las ventajas de ambas es que poseen un carácter espontáneo y proyectivo que permite tener un acceso más fácil a la estructura de las representaciones sociales que en una entrevista. La carta asociativa, entendida como un segundo nivel de asociación permite ver los lazos que guardan los elementos de las representaciones sociales y favorece el control del núcleo central de la misma. Su producto final fue un mapa conceptual de asociaciones, redactadas en pequeñas tarjetas y fotografiado (Ver anexo II).

De esta actividad se obtuvieron 220 asociaciones.

En el diseño de estas actividades, se consideraron los siguientes elementos contextuales: preferencia por las actividades verbales, a fin de evitar limitaciones impuestas por el carácter “instruido” de las dinámicas escritas y primacía a las actividades poco estructuradas ya que el cuestionario y los soportes gráficos suponen un conocimiento más profundo de la población que no se posee. Al respecto, se siguen las recomendaciones de Duveen (1993) que afirma que en ciertas poblaciones los significados se establecen de mejor manera mediante una actividad práctica que a través de la comprensión mental.

Las ventajas de esta herramienta es su bajo coste, el acercamiento a intelecciones que difícilmente son accesibles mediante otros medios, útil cuando la naturaleza de la situación o de las personas hacen difícil la expresión verbal, su carácter único, su permanencia en el tiempo y la posibilidad de aumentar el grado de familiaridad entre el investigador y el sujeto, a fin de fomentar el relato y la interpretación de significados y símbolos (Valles, 2000; Banks, 2010).

Como datos primarios, es preciso tener presente que éstos pueden tener una interpretación múltiple y cambiante (Valles, 2000) advirtiéndole que “el material documental puede ser manipulado o alterado diciendo o haciendo cosas diferentes en contextos nuevos a lo largo del tiempo” (130) y para ello pone el ejemplo de las imágenes pictóricas, que han cobrado interpretaciones diversas a lo largo del tiempo. Una estrategia que se propone para sobrellevar esta limitación es la de solicitar al joven la expresión de su propia producción, dándole un valor “aquí y ahora” del material.

Otra observación que presenta esta herramienta es la selectividad de la producción (Valles, 2000). Con esto se hace referencia a cuán representativo puede ser el documento de aquello que se procura investigar, considerando que es sólo una parte de todo lo que pudiera haberse documentado (Becker, 2005; Banks, 2010). Para ello se tendrá presente las advertencias que realiza Valles (2000), cuando afirma que “se trata de reconocer las limitaciones de *expresión* (representación) de los *documentos*, sin desaprovechar por ello el potencial de éstos” (135, el resaltado es del original) y Becker (2005) al señalar que más que preguntarse por la verdad de la fotografía (o del dibujo, en este caso) cabe preguntarse por el interrogante que la misma pretende responder (esto es, ¿a qué

pregunta quiere responder este documento?). Tener presente estas limitaciones es la fuente prioritaria que señalan estos autores para corregirlas.

El trabajo con imágenes añade una dimensión más a los datos generados en la investigación. Éstos no son un documento neutral, sino más bien una representación, donde hay cosas que se incluyen y otras que no, con intenciones literales y metafóricas (por ejemplo, factores sociales que influyen en la selección de la imagen). La representación tiene derecho propio (Banks, 2010), no es un mero sustituto de lo que representa, adquiriendo propiedades distintivas: su forma está dictada por un conjunto de convenciones, se inserta en procesos sociales, reflejándolos y tiene fuerza intencional, suponiendo un observador.

3.3.3. Técnicas complementarias

La observación participante. Esta técnica se utilizó como estrategia de familiarización y contextualización de la cotidianeidad de los jóvenes. Su utilidad en el estudio de las representaciones sociales es que las ubica en un contexto y provee de un enfoque externo, complementando la información recopilada con las técnicas anteriores, más internas (Araya, 2002).

Se entenderá por observación participante a aquél rol que posee el *doble propósito* de implicarse en las actividades de estudio y observar de fondo dicha situación; que destaca por su *atención incrementada* y *observación de ángulo abierto* (ampliada por el objetivo de ver ciertos aspectos de la realidad); que permite obtener experiencia como miembro y extraño (dentro-fuera); que procura la introspección aplicada y el registro sistemático (Valles, 2000). Mediante la observación se pretende conocer los “significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2008: 102).

La observación participante se realizó dentro de los espacios del Centro Comunitario, tanto en actividades programadas como en situaciones fortuitas. Dentro del abanico que ofrecen las actividades de observación-participación, se ha optado por asumir lo que Valles (2000) define como un rol de observador participante en todas las actividades del centro no relacionadas con los porteros. Este rol se caracteriza por la revelación de la actividad de observación (más que la participación) y el predominio de la observación. En aquellos momentos propuestos que se esté en compañía de los porteros y que éstos la faciliten, se asumirá un rol de participante como observador, definido por su ocultación parcial de las actividades de observación y predominio de la participación (Valles, 2000).

La observación se focalizó en aquellos aspectos centrales para la investigación, por lo que su registro estuvo centrado en los objetivos del estudio. Como las observaciones se hicieron en cada visita, se tomó nota también de los temas principales de la sesión; algunos aspectos que hayan llamado la atención y preguntas y dudas que se hayan generado de esa interacción. El registro se hizo siguiendo los lineamientos propuestos por Miles & Huberman (1994), en el cual la información obtenida se vuelca en un Registro Sumario de Visita (Ver anexo III).

Las virtudes señaladas de esta técnica son proveer de una gama de materiales más amplia que las que podría dar la pura entrevista (Goode & Hatt, 1991) y la aproximación a la realidad social sin

artificios ni simplificaciones (Valles, 2000). Las desventajas que se señalan de esta técnica es la posibilidad de que el investigador comience a tomar una posición particular dentro del grupo, no sólo sesgando sus observaciones, sino también afectando el comportamiento general del grupo (Goode & Hatt, 1991).

Registro Sumario de Visita. Es, en esencia, primeras reducciones de datos, en la medida en que se focaliza la atención en los principales temas, conceptos y preguntas que pueden hacerse a la información. Este registro es una técnica propuesta por Miles & Huberman (1994) cuya finalidad es la de resumir, en una sola hoja, los tópicos centrales de una visita al campo enfocándose en las preguntas de investigación. Considerando la escasa aparición de temáticas relacionadas con la educación, se optó por este formato, más sencillo y de menor inversión de tiempo, sin renunciar a la posibilidad de plasmar impresiones o sucesos importantes. Este hecho cobró mayor importancia al momento de identificar las dificultades en la implementación de las técnicas de recolección de datos.

Impresiones de entrevistas. Consistieron en un resumen de una cuartilla de las entrevistas, identificando aspectos sobresalientes de las mismas. Dos lineamientos se demarcaron para su realización: a) realizarla luego de leer la entrevista completa y corregida, basándose en impresiones o datos significativos y b) procurar trabajar en base a entrevistas realizadas hace tiempo, con la finalidad de pensarla de un modo “fresco”. Estas impresiones sirvieron como disparadoras de la reflexión teórica y la contrastación con los códigos emergentes. Las mismas se recuperaron una vez generados los primeros códigos en el ATLAS.ti y fungieron como parámetro de validez de aquellos coincidentes y como reflexión sobre las ideas elaboradas.

Los datos recolectados al final del trabajo de campo con esta técnica fueron 82 Registros Sumarios de Visita y 54 impresiones de entrevista.

3.3.4 Triangulación

Una herramienta necesaria para enriquecer la calidad de la investigación es la triangulación de la información. En palabras de Patton (1990): “Un importante modo de fortalecer el diseño de un estudio es mediante la triangulación, o la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno o programa” (187).

El tipo de triangulación que se utilizó en la investigación es la triangulación técnica de datos cualitativos (Bryman, 1984): esto es, combinando varias estrategias metodológicas mediante la aplicación de entrevistas, generación de documentos y observación. La dificultad que Denzin (2010) señala de esta estrategia es que cada técnica posee sus propios presupuestos lo que implica que el material a analizar pudiera no tener la misma base. Es necesario que el investigador esté advertido de esta situación, ya que eso le permitirá evitar la idea de que mediante la triangulación se obtiene una verdad “más completa”.

Tal como este autor lo señala, la triangulación de datos se obtuvo bajo el mismo modelo teórico y con métodos que complementan dicha perspectiva (Denzin, 2010:5). El objetivo no fue capturar la totalidad de la realidad, si no de complementarla a fin de obtener una visión más holística.

La función que cumplió la triangulación fue la de brindar soporte a la información obtenida mediante entrevistas, fuente que tendrá el estatus de mayor importancia (lo que es llamado *triangulación entre métodos*, Flick, 2007). La generación de documentos y la observación se utilizaron a fin de dar fundamento o fortaleza a las interpretaciones de las entrevistas. De manera tal que no todo material recolectado fue triangulado, sino aquellos relevantes, fundamentalmente los relacionados con las interpretaciones clave de la investigación (Stake, 2010).

3.3.5. Programas computarizados utilizados

Considerando los objetivos de investigación, la tradición en la que se inscribe el presente trabajo y el análisis de datos que se desea realizar, se propone como programa a utilizar el ATLAS.ti ya que favorece la codificación, la búsqueda de datos o claves, la unión entre códigos y la construcción de teoría (Miles & Huberman, 1994). Este programa, basado en el planteamiento de la teoría fundamentada, permite la generación de conceptos basados en los registros concretos para posteriormente elaborar generalizaciones teóricas formales (Valles, 2002).

En la utilización de este software, se tiene presente la advertencia que realiza Cisneros (2002) de que el dato construido es responsabilidad del investigador y que es éste y no el programa quien interpreta el texto. En consecuencia, la utilización del mismo obedece más a una lógica práctica que a una búsqueda de mayor “objetividad”, validez o confiabilidad.

Dentro de las ventajas que proporciona el ATLAS.ti se señalan (Valles, 2002): ahorro de tiempo; facilidad en la exploración y codificación, tanto en su fase intuitiva como sistemática (haciendo los análisis más organizados y completos); posibilidad de comprobar apariciones próximas o superpuestas de códigos; contextualización del discurso e inclusividad de otro tipos de documentos (video, imágenes, etc.) y documentos no digitalizados; posibilidad de explicitar las operaciones analíticas realizadas, favoreciendo la réplica y la elaboración de mapas o redes conceptuales que generan modelos teóricos.

3.4 Las coordenadas de trabajo

3.4.1 Escenario de trabajo

La recolección de datos fue en los Centros Comunitarios de Desarrollo Social, instituciones dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social, ubicados en zonas de alta marginación y pobreza del área metropolitana de Monterrey. Los centros comunitarios son espacios generados con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, promover el crecimiento de las personas y restablecer el tejido social (Gobierno de Nuevo León, 2011).

A fin de gestionar el acceso, se presentó una solicitud de admisión a la institución, especificando los objetivos de la investigación, el rol de la investigadora y los procedimientos que se llevarán a cabo dentro de la misma.

El espacio institucional proveyó de ventajas y desventajas para los objetivos que se procuran. La ventaja que se advierte es que el Centro reúne a los jóvenes, lo que permitió una localización y

acercamiento más factible, siendo su desventaja el hecho de que, por darse dentro de un ámbito institucional, las respuestas de los jóvenes pudieran verse afectadas, ya sea porque están asistiendo o porque se lo asocia con alguna consecuencia institucional (tanto favorable a ellos como por temor a que sea desfavorable). No obstante, resulta importante destacar que el tópico a cubrir no está relacionado con las tareas y metas del Centro, por lo que la interferencia registrada fue prácticamente nula.

Con la finalidad de obtener un parámetro que permitiera distinguir las aportaciones propias de estos jóvenes (y diferenciarlas de aquellos aspectos propios de la juventud en general) se trabajó con jóvenes asistentes a preparatorias. Éstas se constituyeron en un segundo escenario de trabajo, con diferencias entre las dos instituciones a las que se asistió: Preparatoria 2 de la UANL y Preparatoria UR Unidad Chepevera. El motivo de la selección de dos escuelas radicó en la posibilidad de obtener casos completos en los tiempos estipulados, considerando los obstáculos que se presentaron para los jóvenes marginales.

El acceso supuso procedimientos similares a los Centros Comunitarios: se presentó una solicitud de ingreso frente a las autoridades con la que luego operacionalizaron el ingreso a la institución con los prefectos. No obstante, a diferencia de los Centros, se demandó una devolución por escrito del trabajo realizado en la institución.

Circunstancias análogas a las de los Centros Comunitarios se presentaron en las escuelas: La ventaja central radica en que el encuentro con los estudiantes estaba preestablecido, por lo que resultaba más accesible la recolección de datos, mientras que su desventaja principal fue que el tópico a trabajar estaba íntimamente vinculado con el objetivo del establecimiento. Entonces, al momento de referir obstáculos educativos o problemáticas escolares podría haberse modificado el discurso por el entorno.

3.4.2 Población de estudio

Nueve fueron los casos trabajados. Este número obedece a la necesidad de replicación (tal como lo sugiere Yin, 1989), mientras que se intenta mantener un número bajo de casos, que permitan un análisis más profundo (Stake, 2010). Siguiendo el ejemplo proporcionado por Stake (2010), el criterio principal para la selección de los jóvenes no se guio por la pregunta: ¿Qué jóvenes representan la totalidad de las construcciones sobre el sistema educativo formal? sino por aquella que indaga ¿qué grupo de jóvenes marginales permitirá entender cómo se construyen las representaciones sociales sobre la educación formal? Por este motivo, los casos se identificaron en función de la potencial información que pudieran proveer, ya sea por su rareza, importancia o revelación al objetivo de estudio.

La aproximación contempla una serie de características señaladas por la pregunta de investigación y la literatura que son importantes, dentro de las cuales se puede mencionar: edad, sexo, características familiares, grupo juvenil de adscripción, grado académico alcanzado, trayectorias educativas, entre otras. Estas particularidades generan una combinación de casos mayor a la plausible de ser investigada en los tiempos y recursos disponibles, por lo que se realizó una selección partiendo de aquellos jóvenes dispuestos a participar con características distintivas de estos elementos, procurando obtener un equilibrio y variedad de los mismos.

Si bien una selección más grande de casos proporcionaría la posibilidad de reflexionar sobre diferentes variables (por ejemplo, el género o el grado de marginalidad vivida), se consideró que aumentar dicho número hubiese tenido un impacto negativo en la capacidad de profundizar sobre el caso en sí. La selección de casos se guió por el interés por analizar a los jóvenes en función de un criterio (Patton, 1990), que en este caso sería la pertenencia marginal y la edad.

La selección de los primeros casos se realizó mediante el acercamiento y la expresión de las intenciones de investigación, preguntando por aquellos interesados en participar, mientras que los subsiguientes dependieron tanto de las recomendaciones de los ya entrevistados acerca de otros adolescentes con características similares como de otros grupos que asisten al Centro Comunitario.

3.5 Aspectos referidos a la validez de la investigación

Maxwell (1996) concibe a la validez como la correlación entre las afirmaciones del trabajo con el mundo real, por lo que no se garantiza un conocimiento válido por haber seguido un procedimiento, sino que es:

Más una meta que un producto, nunca es algo que puede ser probado o dado por hecho. La validez también es relativa: tiene que ser evaluada en relación a los propósitos y circunstancias de la investigación, más que ser una propiedad de los métodos o conclusiones independiente del contexto. Finalmente, las amenazas a la validez son más inverosímiles mediante la evidencia, no los métodos (86, traducción propia).

Una consecuencia que se deriva de esta conceptualización de validez es que no existiría un método más válido que otro, ni una meta de “objetividad” proporcionada por un supuesto observador neutral. Por el contrario, mayores grados de validez se alcanzarían mediante la confrontación de hipótesis alternativas, en todos los momentos de la investigación.

Las estrategias que recomienda Maxwell (1996) para lidiar con el sesgo del investigador pueden clasificarse según cierta tipología: a fin de alcanzar *validez descriptiva* (relacionada con la exactitud de lo reportado como suceso en la investigación) se grabaron todas las entrevistas y actividades, se transcribió lo antes posible comunicaciones personales o entrevistas informales y se tomaron registros de observaciones o vivencias diferenciando aspectos descriptivos e interpretativos.

La *validez de interpretación* (entendida como la representación adecuada del sentido de las acciones de los participantes, evitando imponer el propio marco de interpretación) se procuró mediante la confrontación de las interpretaciones con las concepciones de los jóvenes, en el transcurso de la entrevista o, posteriormente, en lo “fundamentado” de las mismas.

Por último, la *validez teórica* (esto es, la búsqueda de conclusiones teóricas en función de datos) puede verse amenazada al ignorar información discrepante o contradictoria al desarrollo conceptual del trabajo. Consecuentemente, se revisó el material por otras personas calificadas, se procuró realizar un trabajo de campo extendido y recuperar los “casos negativos” a fin de analizar sus implicancias al cuerpo teórico.

SECCIÓN SEGUNDA. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Esta segunda sección provee el plan de trabajo que se siguió una vez recolectados los datos: se presentan los lineamientos utilizados para el análisis y se exponen los desafíos de este proceso y cómo fueron sorteados.

3.6 Lineamientos generales

El análisis de los datos se concibe en la presente investigación como un proceso en un continuo progreso (Taylor & Bodgan, 1996) que comprende tres actividades concurrentes: reducción, despliegue (display) y obtención/verificación de los datos (Miles & Huberman, 1994). El enfoque general de análisis estuvo basado en las proposiciones teóricas de la investigación (Yin, 1989) lo que permitió centrar la atención de los datos en relación con el marco conceptual y las preguntas de investigación. Al respecto, Miles & Huberman (1994) aclaran que el proceso de análisis de datos siempre es selectivo (1994: 55), ya que la información puede llegar a ser abundante.

Varios autores (Miles & Huberman, 1994; Taylor & Bodgan, 1996 y Maxwell, 1996) coinciden en señalar que la mejor estrategia de análisis de datos es comenzar con este proceso desde el momento en que se recoge la información. Las ventajas de este enfoque es que permite buscar información que llene aspectos no cubiertos anteriormente y la posibilidad de contrastar hipótesis que pueden surgir en el proceso.

Por este motivo el análisis de datos se concibió como una estrategia en espiral donde se delinearon los siguientes pasos:

1. Documentación de cada visita al campo en un Registro Sumario de Visita, focalizado en la temática de la investigación como así también dudas, aspectos no cubiertos a ser indagados en una posterior visita al campo.
2. Transcripción de las entrevistas, apunte de vivencias y notas de campo tan pronto fue posible.
3. Carga del material al ATLAS.ti y registro de ideas, interpretaciones, temas e intuiciones.
4. Selección de temas emergentes en quotes descriptivos.
5. Generación de códigos: iniciales, focalizados y axiales (Charmaz, 2006).
6. Actividad de validación del proceso llevado a cabo, mediante jueces.
7. Generación de primeros esquemas de análisis de familias de códigos creados, en términos descriptivos.
8. Lectura *vertical* de la información que se va recolectando mediante una entrevista, observación u otro tipo de documento y formulación de primeras hipótesis, inquietudes y lagunas. Creación de un resumen del caso y de la historia educativa vital de cada joven.
9. Análisis de las representaciones sociales, primeramente de manera individual para luego compararlo con las aportaciones grupales (revisión intra-inter casos).

10. Búsqueda de patrones y repeticiones (Fase interpretativa), dentro de los casos como entre los casos (diferenciados por edades y por unidades de análisis), lo que se denominará lectura *horizontal* de los casos.
11. Elaboración de los esquemas teóricos proporcionados por los códigos, selección de textos que den fortaleza al mismo y confrontación con aquellos que lo contradigan.

En consecuencia, se planteó, en un principio, un enfoque más descriptivo para luego ir priorizando las interpretaciones mediante lo que Maxwell (1996) define como “estrategias de contextualización”. A diferencia de las estrategias de codificación, éstas procuran comprender el dato en el contexto, mediante la utilización de métodos que permitan identificar las relaciones entre los diferentes elementos del texto (79). Stake (2010) propone guiarse por temas como estructura conceptual “para obligar a la complejidad y a la contextualidad” (26). En el estudio instrumental de casos, los temas fueron dominantes por sobre el caso.

El análisis obtenido de este enfoque fue grounded, pero no se originó desde una metodología propiamente fundamentada. El uso que se hizo de este enfoque teórico fue para pensar el análisis de datos, pero partiendo de temas pautados con anterioridad. Se buscó contar con una guía válida que proporcionara lineamientos claros al momento de diferenciar el cúmulo de información. Por este motivo, se recuperaron las premisas metodológicas de la teoría identificadas por Dey (1999), más que los postulados originales de Glaser & Strauss.

3.6.1 Primera reducción de datos. Preparando la información para el análisis

Siguiendo los lineamientos planteados por Miles & Huberman (1994), se estableció que una primera estrategia de trabajo sería la reducción de los datos, entendida como la transformación del dato crudo en material disponible para el análisis. Finalizado el trabajo de campo, se identificó el formato diverso en el que la información se presentaba (véase tabla 3.2) y se procedió a identificar una técnica de reducción adecuada para cada uno:

Técnica de recolección	Formato original del dato	Técnica de reducción	Formato final del dato
Entrevistas (54)	Audio	Transcripción	Texto
Impresiones de entrevistas (54)	Texto	Hoja de impresión de entrevista	Texto
Actividades grupales (13)	Audio	Transcripción	Texto
Observaciones (82)	Visual	Registro Sumario de Visita	Texto
Asociaciones (220)	Visual (tarjetas)	Transcripción	Texto
Mapas (35) y Dibujos (32)	Visual	Escaneo	Visual

Tabla 3.2. Datos recolectados y estrategias de reducción de datos

Fuente: Elaboración propia

Una vez obtenida la información, se procedió a su transcripción y posterior carga en el ATLAS.ti.

3.6.2 Fase descriptiva del análisis de datos

-¿Ha sacado alguna conclusión respecto a los parches? -Nada concreto. Mi primera idea fue que era usted ciego, pero en realidad eso no es lógico. Si una persona no ve, ¿por qué iba a molestarse en taparse los ojos para no ver? No tendría sentido. Por lo tanto, se me ocurren otras posibilidades. Tal vez los parches oculten algo peor que la ceguera. Una espantosa deformidad, por ejemplo. O puede que le hayan operado recientemente y tenga que llevarlos por prescripción facultativa. Por otra parte, también podría ser que esté parcialmente ciego y que la luz fuerte le moleste en los ojos. O que le guste llevar parches porque sí, porque le parecen atractivos. Hay muchas respuestas posibles a su pregunta. En este momento no dispongo de suficiente información para decir cuál es la respuesta exacta. En el fondo lo único que sé con certeza es que lleva usted parches en los ojos. Puedo afirmar que están ahí, pero no sé el porqué. -En otras palabras, no da nada por sentado -Puede ser peligroso. Sucede a menudo que las cosas son distintas de lo que parecen y uno puede meterse en líos por precipitarse en sus conclusiones.

Paul Auster, “El palacio de la luna”

Una técnica útil para comenzar los primeros pasos del análisis es el de describirlos lo más apegado al dato posible, en lo que Miles & Huberman (1994) denominan códigos descriptivos, es decir, la creación de etiquetas para la asignación de unidades de significado que poseen poca interpretación. Esta técnica permite lidiar con la sobrecarga de información propia de las técnicas cualitativas y la búsqueda de datos importantes para los fines de la investigación.

Para ello, se procedió con la codificación abierta (Glaser & Strauss, 1999), lo que implica, en palabras de Flick (2007) segmentar el dato, clasificar las expresiones por sus unidades de significado y atribuirles códigos. A fin de obtener el máximo de ellos, Dey (1999) sugiere hacerles preguntas a los datos, tales como ¿qué me dice el dato? ¿Qué categoría indica este incidente? y ¿Cómo pudiera resumirse?

En términos operacionales, esto significó:

Una *primera acción* de carga de documentos al ATLAS.ti: las entrevistas y los dibujos.

Una *segunda acción* de identificación de segmentos de texto o imagen para su descripción y posterior codificación, lo que en ATLAS.ti se denomina *quotes*. Éstos son segmentos del documento, ya esté en formato de texto, audio, gráfico o video, que se crea por la selección de un pasaje de interés.

Con el objetivo de familiarizarse con el programa y la técnica de la teoría fundamentada, se comenzó con el análisis de los **dibujos**. Para tal fin, se observan tres tiempos de adaptación: las primeras segmentaciones de los dibujos, caracterizada por haber sido muy interpretativa, donde en lugar de señalar sus particularidades se rescataron reflexiones que despertaron de los mismos. La segunda segmentación resultó convertirse en el extremo opuesto: una descripción tan detallada que incluso obstaculizó la comprensión del dibujo y de su *quote*. En la última fase, se optó por realizar una descripción de la imagen en general que contempló:

- Sector de la página que ocupa (si está centrado, o arriba o en toda la página, etc.); posición de la hoja; uso del color, trazo; incorporación de la perspectiva y dimensiones.
- Algún aspecto llamativo del dibujo en general (en el caso de haberlos) en lo que respecta a: distribución de los objetos en la hoja, tamaño y letra.

- En el caso de la primera actividad (aquella que solicita la generación de un mapa que identifique las actividades realizadas el día anterior), la descripción de lo que hizo el día anterior.

Posteriormente, se procedió a la descripción del quote que marca una sección del dibujo con el objetivo de que ayude a visualizarlo, procurando responder a la premisa: si no fuera posible ver el dibujo, ¿cómo sería explicado? Se intentó ser lo más concreta posible.

En el caso de las **entrevistas**, el proceso resultó ligeramente más complicado: en un primer momento los *quotes* recibieron una denominación que permitía su ubicación dentro del guion de preguntas de las entrevistas, mientras que las descripciones aspiraron a estar lo más apegadas al texto original. Contrario al ejercicio de los dibujos, en donde se esperaba una descripción detallada del mismo, en este momento se procedió con un “resumen” que describía en pocas palabras lo que se estaba relatando.

El problema que se encontró con este proceso fue que los segmentos de entrevistas seleccionados fueron muy grandes y se encontraban limitados por las secciones de las entrevistas, disminuyendo la atención sobre el discurso para centrarse en cómo se dio la entrevista, bloqueando la emergencia del dato. Finalmente, se optó por fragmentar el discurso en segmentos de texto cuando hicieran referencia a un tema puntual, procurando responder a la pregunta ¿de qué está hablando? Se eliminó su descripción.

La dificultad primordial en este periodo del análisis fue poder distinguir los límites de la sección a identificar. En múltiples ocasiones, se observaba la superposición de tópicos o la transición paulatina de un tópico a otro. Con los textos, usualmente se observaba que el (o la) joven comenzaba a hablar de los profesores, luego de un profesor en particular y finalmente de un recuerdo doloroso con ese profesor. En el caso de los dibujos, por ejemplo, ¿se identificaría a la escuela como el edificio solo o junto con los árboles colindantes y el camino de entrada? La estrategia implementada fue cortar la sección cuando el tema fuese otro, aunque estuviera relacionado.

Una *tercera acción* de creación de códigos. Si bien en términos descriptivos se señala como separada de la anterior, en la práctica comenzó a surgir con la identificación de los *quotes*. Los códigos generados en esta fase del análisis fueron especialmente descriptivos. Se desarrollaron a partir de la revisión de los *quotes* al ver correspondencias entre los datos o identificándose grupos de aspectos que llaman la atención o por su recurrencia, lo que permite juntar ejemplos similares. Éstos recibieron un nombre descriptivo y con apego a lo observable.

En los **dibujos**, comenzaron a surgir los primeros códigos a la luz de reiteraciones de los *quotes*. Éstos primeramente fueron muy interpretativos y luego asumieron una denominación más cercana y concreta. Posteriormente, se contrastaron los dibujos de los jóvenes marginales con el de los jóvenes escolarizados, lo que llevó a la generación de nuevos códigos y memos. Finalmente se revisaron todos los dibujos a la luz del listado final de códigos para su versión final.

En las **entrevistas**, se realizó un triple recorrido de codificación. El primero, basado en la experiencia con los dibujos, generó únicamente 87 códigos. De este momento se observó que las denominaciones de los códigos contenían muchos elementos interpretativos y no tan descriptivos. Cada código recibió una pequeña definición general y se revisaron los *quotes*, lo que significó en

ocasiones modificar el nombre del código o su definición a la luz de nuevas incorporaciones. Aquí se observa un doble proceso: el primero, inductivo, donde un sector de entrevista recibe un código, y el segundo, deductivo, donde a la luz de otros quotes cobra forma y se define a sí mismo.

De la revisión de este primer recorrido surgieron los siguientes puntos a ser modificados: i) códigos demasiado genéricos que incluían otros subcódigos; ii) consecuentemente, la denominación que se les asignó, por no dar cuenta de su contenido; iii) códigos muy apegados a la estructura de la entrevista y iv) la necesidad de desprenderse de los códigos utilizados en la técnica de los dibujos, por tratarse de técnicas diferentes aunque traten las mismas porciones de realidad.

Con estos puntos en vista, se procedió a un segundo recorrido que gestó 114 códigos. Se comenzó con los códigos más grandes, subdividiéndolos en sus componentes. Se volvieron a revisar todas las entrevistas en base a los nuevos códigos generados y se fusionaron segmentos que estaban categorizados con el mismo código y se encontraban consecutivos. Se generaron dos listados: uno con los códigos originales, su descripción y los que se derivaron de ellos y otro listado con los códigos finales, su descripción y densidad. Asimismo, se revisaron todas las entrevistas para asegurarse que cada quote posea un código asignado y se descargaron al ATLAS.ti como memos las anotaciones realizadas en papel al momento de transcribir las entrevistas.

Considerando esta etapa terminada, se revisaron los códigos en un tercer barrido. En esta ocasión, se afinó el trabajo de codificación basándose en una lectura incidente por incidente (Charmaz, 2006), el interés está centrado en captar la idea que se transmite, diferenciando varias ideas dentro de una temática. Al principio se compararon códigos similares para identificar patrones y procesos significativos; posteriormente, se compararon procesos diferentes, proveyendo de distinciones más específicas.

Asimismo, se utilizaron las herramientas de “Text search”, “Category Search” y “Redundant coding analyser” provistas por ATLAS.ti para asegurar que no había omisiones en las codificaciones.

Por último, se revisaron los segmentos de un mismo código para asegurarse que guarden una misma idea, se afinaron definiciones para códigos muy abarcativos y se verificó la cantidad de *quotes* que tienen asignados. Se identificó quiénes poseían cada código y se aseguró que en los casos faltantes se presentaran (o no) los mismos. Al término de este proceso se generó un cuadro definitivo (véase gráfico 3.2) con los códigos finales, sus descripciones, cantidad de quotes, y fundamentación (# de personas que lo poseen) y fiabilidad (en el sentido que el código no se superponga con otros, remitiendo a un único aspecto). Para cada código se le asignó una definición, un *quote* representativo y un resumen de la información que contiene ordenados por edad y en función de su pertenencia, ya sea a jóvenes marginales o jóvenes preparatorianos.

Se recuperó la afirmación de Charmaz (2006) cuando señala que codificar y recodificar no sólo provee de nuevas direcciones para el análisis sino que también las dota de fundamentos teóricos.

	Código	Subgrupo	# Quotes	# Personas	Fiabilidad	Definición
1						
3	Actividades laborales	Trabajo	14	9	4	Remite a las acciones que ejecutan(ban) en el trabajo
32	Caracterización laboral	Trabajo	19	9	5	Relata los trabajos que tienen/tuvieron. puesto, su explicación y horarios.
46	Desempleo voluntario	Trabajo	4	2	5	Narra situaciones donde los jóvenes deliberadamente no buscan trabajo.
54	Duración de los trabajos	Trabajo	12	8	5	Señala cuánto tiempo permanecieron en los trabajos.
55	Edad primer trabajo	Trabajo	3	3	5	Refiere la edad en la que comenzaron sus actividades laborales.
60	Enseñanza en el trabajo	Trabajo	2	2	5	Relata cómo alguien le enseña al joven actividades a desempeñar en el trabajo.
64	Estrategias para conseguir los trabajos	Trabajo	12	9	5	Señala cómo los jóvenes obtienen trabajo
73	Historias laborales	Trabajo	7	5	4	Narra sucesos laborales que los jóvenes tienen presentes sobre sus trabajos.
78	Interrupción de trabajos	Trabajo	6	5	5	Identifica despidos / abandono del trabajo y sus motivos.
85	Logística laboral	Trabajo	10	5	4	Puntualiza la organización y métodos que siguen los jóvenes o sus empleadores en el trabajo.
112	Proyectos laborales	Trabajo	7	4	5	Da cuenta de aquellas ideas que los jóvenes guardan sobre su quehacer laboral futuro.
136	Trabajo como prioridad	Trabajo	1	1	5	El trabajo aparece prioritario frente a otras actividades.
138	Trayectoria laboral	Trabajo	15	12	5	Relata la historia de los trabajos que tuvieron los jóvenes.
148	Vivencia del trabajo	Trabajo	25	11	5	Refiere a cómo perciben (o percibieron) su trabajo y aquellos elementos que incidían en su sentir

Figura 3.2. Extracto del cuadro con códigos finales

Fuente: Elaboración propia.

Se procuró que los códigos sean exclusivos, lo que significa que no se superponen con otros, aunque un mismo *quote* podría recibir dos códigos por tratar dos tópicos diferentes. Se procuró ser lo más explícita posible, aunque sin intentar sistematizar la redacción. La propuesta fue dejar que la información “emerja”. Al final de este proceso, se obtuvieron 249 códigos.

En este proceso, podría distinguirse una *cuarta acción*: la generación de memos que siguieron las recomendaciones de Taylor & Bodgan (1996) para el descubrimiento de información útil: leer repetidamente los datos, registrar todas aquellas ideas que surjan de los mismos e identificar temas emergentes. Los primeros memos, igual que con los códigos, se enfocaron en abrir cuestionamientos más que hacer afirmaciones o interpretaciones. Para ello, se procuró responder a tres preguntas: ¿De qué habla el dato? ¿Qué es lo que llama la atención? ¿Cómo se presenta? El enfoque perseguido era el de abrir la posibilidad a ideas generadoras sin centrarse en ninguna. Si bien se partió de las guías iniciales de la entrevista, los códigos fueron liberándose de la misma, haciéndose mayor enfoque en lo fundamentado del dato. Posteriormente, se redactó toda aquella idea que surgiera de la codificación, teniendo como premisa ¿Qué se puede decir del mismo? Se generaron nuevas ideas y vínculos con otros códigos, incluso con códigos de mayor abstracción.

Estos memos se redactaron en todo momento, siguiendo ideas, aclaraciones, asociaciones, etc. Tres fuentes nutrieron esta acción: ideas o recuerdos que surgieron durante la transcripción de las entrevistas (incluidas hipótesis que guiaron la formulación de ciertas preguntas); aquellos que emergieron durante la generación de *quotes* y con la codificación.

Finalizada la codificación y previo a profundizar en el análisis, se propuso una *quinta acción*: una actividad con jueces, con la intención de asegurar la consistencia en los códigos surgidos de esta fase del análisis de datos. En un primer momento se realizó un pilotaje evaluando el 10% de los códigos iniciales, incluyendo códigos que emergieron de un modo casi natural pero también aquellos que resultaron particularmente difíciles de delimitar.

Se ofreció a los jueces cinco códigos y 10 quotes, de los cuales 5 quotes correspondían con un código y los restantes no. Se les solicitó que identificaran qué quote correspondía con su correspondiente código. Se optó por someter a revisión los códigos más conflictivos y, respecto a los *quotes*, se utilizó una tabla aleatoria de números para seleccionarlos, utilizando el número de

quote de cada entrevista como elemento de selección. Respecto al *quote* extra, se copió el tercero en orden consecutivo, salvo que correspondiera al mismo código señalado antes.

Para tal fin, se procedió a contactar a cuatro personas dentro del ámbito académico de las Ciencias Sociales y enviarles, vía correo electrónico, un archivo con la siguiente instrucción:

El presente es un ejercicio que procura identificar el grado de consistencia de los códigos generados en el primer nivel de análisis de los datos. No se intenta obtener algún grado de validez de contenido a los códigos, pero sí identificar un relativo acuerdo con otros investigadores, a fin de aumentar la fortaleza de la codificación.

Para ello, se presentarán cinco códigos con sus respectivas definiciones y diez segmentos de entrevistas, de los cuales sólo la mitad le corresponderá un código. Se les solicita identifiquen qué segmento de entrevista coincide con cada uno de los códigos asignados. Es importante tener presente que los códigos se generaron en función de la respuesta que el joven dio, no a lo que se preguntó.

De este ejercicio, se recuperaron tres reflexiones: la primera, que los jueces no pudieron determinar bien qué código correspondía con qué *quote* por no contar con la totalidad de códigos que permitieran identificar lo específico del análisis; la segunda, que hay códigos que están invariablemente unidos y los jueces apoyaron esa interrelación y la tercera, que resultaba importante estar presente para garantizar la atención y la comprensión de instrucciones (puesto que hubo jueces que asignaron códigos a todos los *quotes*).

En consecuencia, se procedió a realizar el ejercicio definitivo con estudiantes doctorales de la Facultad de Filosofía de la UANL (Véase anexo VI). Para este ejercicio el proceso de selección de *quotes* se mantuvo aunque se seleccionaron códigos más distanciados entre sí que en el primer ejercicio y se acordó que la investigadora estaría presente para aclarar dudas. En los *quotes* adicionales, se cortaron algunos segmentos muy largos. Las instrucciones se modificaron para presentarse así:

El presente es un ejercicio que procura identificar el grado de consistencia de los códigos generados en el primer nivel de análisis de los datos. En este trabajo se concibe un código como una etiqueta utilizada para localizar unidades de significado en la información compilada en el estudio (Basit, 2003). No se procura dar una validez de contenido al mismo, pero sí identificar un relativo acuerdo con otros investigadores, a fin de aumentar la fortaleza de la codificación.

Instrucciones:

A continuación, se presentan cinco códigos con sus respectivas definiciones y diez segmentos de entrevistas. Únicamente la mitad de los segmentos corresponde a un código señalado en la lista, mientras que la otra mitad NO posee código.

Se solicita que identifique cinco segmentos que para usted coinciden con los cinco códigos y señale cuál corresponde a cada código.

Una vez determinados los cinco segmentos de entrevista con sus respectivos códigos, se la invita a una segunda revisión para asegurarse de su decisión.

¡Muchas gracias por su apoyo!

En este ejercicio se obtuvieron coincidencias con prácticamente todos los códigos: 19 de 20 *quotes* concordaron con los códigos asignados.

Por último, se procedió a una *sexta acción*: la representación gráfica de códigos en familias. Para ello, se imprimieron todos los códigos con sus respectivos quotes, anotaciones y memos ordenados por jóvenes marginales y no marginales y por edad. En este momento se procedió a realizar lo que Charmaz (2006) denomina “codificación focalizada”, donde se generan nuevos códigos que procuran sintetizar y explicar secciones de datos más amplias. Con el método de comparación constante, surgieron intelecciones más teóricas y específicas, por lo que se procedió a diseñar un primer mapa explicativo de la distribución de códigos en términos descriptivos, identificando el número de personas y cantidad de quotes que le corresponden, junto con un ejemplo. De este proceso emergieron catorce familias de códigos, las cuales fueron graficadas en el siguiente cuadro (véase gráfico 3.3), mostrando una primera lógica de distribución entre las familias y la cantidad de códigos que abarcaron cada una.

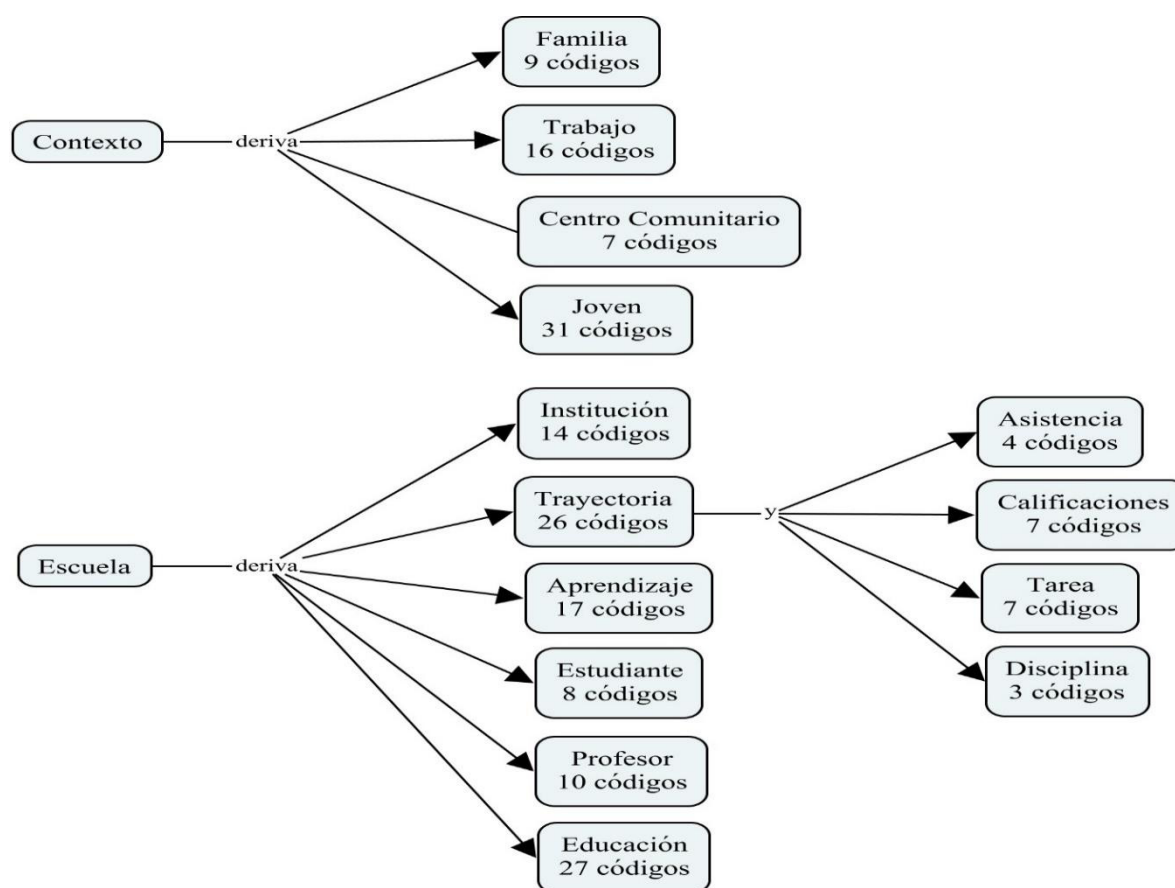


Figura 3.3. Distribución de familias de códigos generadas
Fuente: Elaboración propia

Al Registro Sumario de Visita se lo resumió en un apartado (véase el apartado II del Capítulo IV, “El Trabajo de Campo”) donde se reúnen aquellos momentos significativos, impresiones, hipótesis provisionarias, y líneas de pensamiento que estuvieron presentes durante el trabajo de campo.

3.6.3 Fase interpretativa del análisis de datos

Una vez realizada la reducción y descripción de las secciones de información, se procedió a la fase interpretativa en dos niveles: el primero respondiendo al objetivo de identificar las representaciones sociales, el contexto y las trayectorias educativas de los jóvenes. El segundo, por su parte, responde al objetivo de analizar cómo las representaciones sociales se construyen en el tiempo, generando modelos teóricos.

El análisis de las representaciones sociales y del contexto de generación. Ahora bien, ¿cuál es el tratamiento que se le dio a las representaciones sociales? La literatura recomienda la implementación de técnicas *multimétodo* (Abric, 2001a), previniéndonos de que “cada enfoque de investigación tiene ciertos métodos que son mejores que otros para resolver cada pregunta de investigación” (Wagner, Hayes et al. 2011: 312). Wagner, Hayes et al. (2011) advierten de la importancia de identificar el enfoque del análisis que se pretende: ¿es la estructura de las representaciones sociales lo que se procura develar? ¿O es la dinámica de grupo en su elaboración o “el proceso diacrónico que resalta el cambio en los sistemas representacionales” (312)? Estos últimos puntos no los desarrolla con respecto al análisis, sino que se limita a señalar que, dentro las diversas técnicas “algunos métodos son superiores a otros al tener mayor capacidad de revelar los contenidos y dinámicas de las representaciones” (313).

Por este motivo, se recurrió a los lineamientos propuestos por Glaser & Strauss (1999) en lo que respecta al método de comparación constante: generación de categorías, integración de las mismas con sus propiedades (dimensiones, condiciones, relaciones entre sí, etc.) y su delimitación. Campo-Redondo & Labarca Reverol (2009) establecen cuatro pasos en la identificación de las representaciones sociales mediante la teoría fundamentada: i) codificación abierta de los datos, mediante la lectura exhaustiva del material, identificando aspectos repetitivos; ii) definición de categorías, generación de esquemas conceptuales y agrupación de códigos según su peso y vínculos (codificación axial); iii) establecimiento de relaciones entre conceptos (codificación selectiva) y iv) la generación de una matriz condicionada, esto es, “relacionar las categorías subsidiarias en torno a la categoría central a través de un modelo de paradigma, validar estas relaciones como los modelos y, finalmente, complementar los datos adicionales con las categorías que necesiten refinamiento o desenvolvimiento” (49-50).

Las trayectorias educativas. Llama la atención que los estudios de casos no se caracterizan por poseer una técnica de análisis propia, incluso Einsenhartdt (1989) sostiene que el análisis de los estudios de casos es el corazón de la generación de teoría, pero “es la parte más difícil y menos codificada del proceso” (539).

Yin (1989) sugiere comenzar por un enfoque general que dé orden a los datos, mencionando dos opciones: confiar en proposiciones teóricas previas o desarrollar una descripción del caso. En el caso de estudios descriptivos (como el presente), este último enfoque ayuda a determinar los pasos siguientes en el análisis e identificar conexiones causales importantes a revisar. Por este motivo, se comenzó con un análisis intra-caso (Véase gráfico 3.4), que permitió la familiarización con cada caso como entidad autónoma. Tres estrategias específicas se utilizaron en este paso: La primera consistió en una *breve descripción de los casos*, donde se especifiquen características sociodemográficas y la inclusión de un *lema* (Flick, 2007), esto es, una frase -o serie de frases- que defina(n) al caso.

La segunda estrategia implementada fue la de presentar la *historia educativa* de los jóvenes utilizando una técnica de análisis secuencial propuesta por Flick (2007). Flick (2007) señala una serie de pasos que permiten recuperar la cronología del relato, incluso cuando éste no se siguió estrictamente en la entrevista o actividad.

El primer paso consistió en recuperar todo pasaje narrativo de la historia educativa que presente cada caso. Luego, se describen los contenidos mediante la especificación de sus partes para realizar una abstracción analítica de la secuencia histórica, señalando periodos vitales hasta la estructura actual. Posteriormente, se revisaron las otras secciones de la entrevista no seleccionadas, a fines de identificar aspectos no contemplados.

Las historias tuvieron presente una serie de condiciones propuestas por Yin (1989) para los análisis de series en el tiempo:

- Algunos eventos tienen que ocurrir antes de otros, siendo imposible la *secuencia inversa*;
- Algunos eventos deben seguirse *contingentemente* de otros;
- Algunos pueden seguirse después de algún *pasaje* específico de tiempo;
- Algunos *periodos de tiempo* pueden estar marcados por clases de eventos que difieren sustancialmente de otros periodos de tiempo.

Se recurrió a todas las fuentes de recopilación de información para redactar tanto el resumen del caso como la historia educativa de cada joven, aunque tuvieron prioridad las entrevistas como estrategia central del estudio.

Una vez realizada esta fase se procedió con la generación de teoría respecto a la construcción de las representaciones sociales en los jóvenes, lo que implicó conectar los datos que emergieron del análisis de las representaciones sociales con la historia educativa del joven.

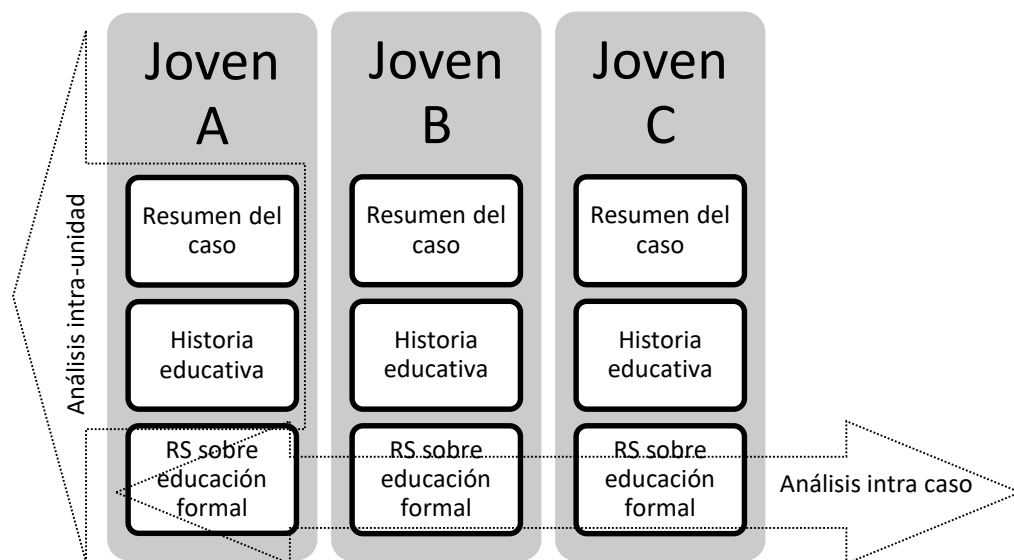


Figura 3.4: Estrategias de análisis descriptivo de los casos

Fuente: Elaboración propia

De este modo, se obtuvo una mirada desde lo particular a lo general, contemplando los sucesos personales de cada joven en su trayectoria como los patrones repetitivos de los grupos. Con este enfoque se considera se obtiene respuesta a los interrogantes planteados en la investigación.

3.7 Resumen del capítulo

En el presente capítulo se abordó la propuesta metodológica de la investigación. Para ello, en primer lugar se presentaron los lineamientos del trabajo: el diseño metodológico y las características del estudio para luego detallar el procedimiento de generación de códigos recurriendo a la teoría fundamentada. Ambas secciones responden también a distinciones temporales, en la medida en que los lineamientos metodológicos atienden a un primer momento, previo a la intervención en el campo, mientras que un segundo momento comenzó con el procedimiento de análisis de datos.

Si bien las distinciones que se presentan en este capítulo poseen un formato expositivo, lineal, en la práctica hubo momentos mixtos, donde se fusionaba la inmersión al campo con primeros análisis, esquemáticos y rudimentarios que luego guiaron otras preguntas. El recurso de la teoría fundamentada tuvo un lugar central en el tratamiento de los datos frente a la variedad y complejidad de los datos recolectados, facilitando la identificación de aspectos centrales de las representaciones sociales (Campo Redondo & Labarca Reverol, 2009). Pero también proporcionó pistas y sugerencias de trabajo metodológico.

A continuación, se presenta el trabajo de campo, fruto de estas inmersiones en el terreno de investigación. Los diferentes momentos metodológicos detallados en este capítulo se materializan en el siguiente, generándose estos primeros puentes entre la empiria y la teoría.

CAPÍTULO 4. EL TRABAJO DE CAMPO

4.1 Introducción

El trabajo de campo constituye un elemento clave de la investigación. En él se concretan empíricamente aquella porción de la realidad que se desea conocer, los interrogantes de investigación y las precisiones teóricas elaboradas. Según Guber (2004), el campo se define por aquello que se relaciona con el investigador, en una conjunción entre espacios, actores y actividades; “no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros) sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores” (Guber, 2004: 84).

En este capítulo se presentan los Centros Comunitarios de Desarrollo Social como los espacios donde se materializó el encuentro con los jóvenes, desde las diversas formas que cobra la marginalidad: espacial, laboral y social. Cada uno de los tres centros visitados son ejemplos de la variabilidad: desde el tamaño y población que atienden, hasta el personal que se dedica a ellos y su infraestructura. Los jóvenes entrevistados mostraron la heterogeneidad de las juventudes, con frecuentes menciones a sus adscripciones de *rockeros*, *otakus* o *colombia* y con una ausencia casi absoluta de referencias a su marginalidad.

También se pormenorizan los tres momentos que caracterizaron la recolección de datos: con la primera aproximación al campo se establecieron los primeros acuerdos tanto con los Centros Comunitarios como con los jóvenes. Se pudieron probar los materiales y hacer modificaciones pertinentes, sobre todo en las entrevistas y en el registro de las observaciones.

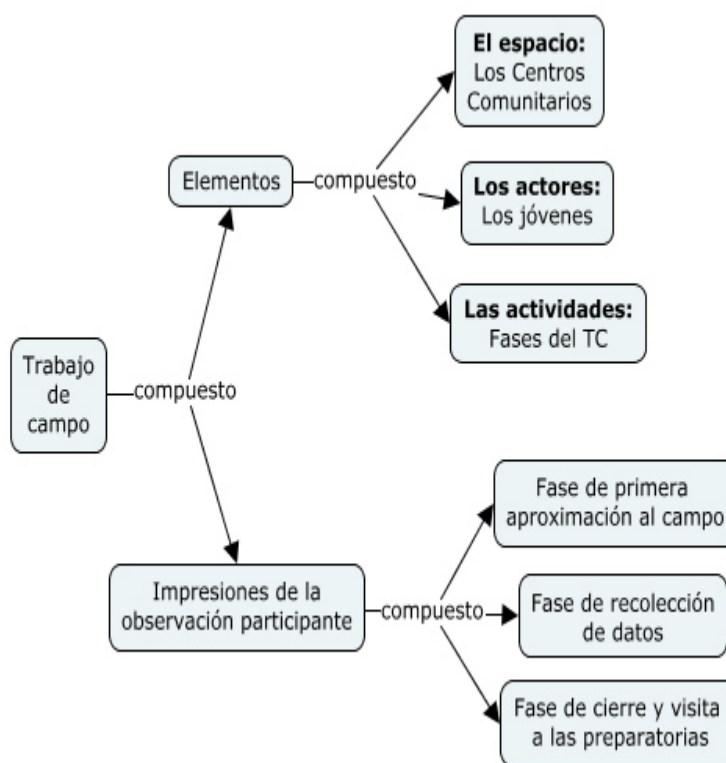


Figura 4.1 Temas a tratar en el capítulo
Fuente: Elaboración propia

Luego, comenzó un proceso sistemático de visitas a los diversos Centros Comunitarios procurando la concreción de las actividades que conformaron los casos.

Al respecto, se encontró que las temporalidades de los jóvenes y de los mismos Centros no necesariamente coincidían con los de la investigación, dificultades que están detalladas en la primera sección, junto con una serie de recomendaciones y sugerencias para el trabajo con estas poblaciones. Por último, se detalla el proceso de asistencia a las preparatorias.

A lo largo de todo este proceso se registró una apertura por parte de los jóvenes de participar en la investigación, aunque con un interés fluctuante. Predominó una posición de establecer sus propias condiciones para el trabajo, tanto en los tiempos como en el modo de realizarlas. Asimismo, se observó que el valor que guardaba el grupo de pares fue muy importante, puesto que esto determinó los momentos en los que se podía trabajar; la modalidad de participación y las aportaciones de los jóvenes.

SECCIÓN PRIMERA: EL TRABAJO DE CAMPO

En la presente sección se describirán los tres elementos que componen el campo: los espacios (Centros Comunitarios de Desarrollo Social y preparatorias) y los actores (los jóvenes) y las actividades realizadas en el período de estadía en el campo (por parte de la investigadora). Primeramente, se presentan los Centros Comunitarios de Desarrollo Social y las preparatorias en las que se trabajó, señalando sus particularidades. En un segundo momento, se procederá a describir las características generales de los jóvenes que asisten a estos Centros. Finalmente, se señalarán las fases en la recolección y las dificultades encontradas en la implementación de las actividades.

4.2. El espacio: Los Centros Comunitarios de Desarrollo Social

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Social (CCDS) son espacios gestionados por la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León que tienen por finalidad atender:

A las demandas de aquellas comunidades que concentran un gran número de ciudadanos en zonas de marginación y pobreza, y representan una manera de cumplir el objetivo de dotar a los ciudadanos de un lugar propio para lograr un avance en las condiciones de vida de la población menos favorecida” (Secretaría de Desarrollo Social 2011: 1).

Tienen por misión “establecer un nuevo modelo de desarrollo social orientado a la generación de las capacidades humanas que en forma simultánea promueva y atienda la recuperación de personas en condiciones de vulnerabilidad social superando las prácticas tradicionales del asistencialismo” (Consejo de Desarrollo Social, 2009: 7). Para lo cual han desarrollado una serie de categorías de vulnerabilidad a fin de identificar a la población que requiere de estos apoyos. Para ello, se contempla pobreza, género, edad, estado de salud, discapacidad o grupos étnicos, a los cuales se suman otros factores que agravan la situación, tales como: ser jefa de hogar, tener hijos dependientes, no tener acceso a la salud, tener desnutrición, no tener acceso a la educación, ser adicto, estar desempleado o en situación de calle y/o ser discriminado(a) (Consejo de Desarrollo Social, 2009).

En función de estos indicadores, se establece un índice de rezago social, como medida de déficit por zonas del área metropolitana de Monterrey, fruto de la conjunción de la falta de participación en educación básica, no acceso a servicios de salud, vivienda inadecuada o insuficiencia de servicios básicos y carencia de activos en el hogar (Consejo de Desarrollo Social, 2009).

La determinación del grado de marginalidad y pobreza está establecida por el CONEVAL (2012), de acuerdo con La Ley general de Desarrollo Social (2004), donde se señalan ocho indicadores a evaluar: el ingreso corriente per cápita, el rezago educativo promedio en el hogar, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos de vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social (Ley General de Desarrollo social, 2004).

A fines de establecer las áreas que cumplen con estos indicadores, cuando menos uno de ellos y no se cuenta con el ingreso suficiente para satisfacerlo (SEDESOL, 2011), se identifican diferentes polígonos de pobreza, lo que permite la focalización de las necesidades y su atención oportuna (Consejo de Desarrollo Social, 2009). Este organismo define un polígono de pobreza como “un espacio social rezagado respecto al desarrollo alcanzado por el resto de la metrópoli donde están situados. Es también un espacio geográfico a donde las políticas públicas no han llegado o no lo han hecho en forma adecuada y suficiente” (Martínez, Treviño et al., 2009:9).

Los CCDS están distribuidos a lo largo de toda el área metropolitana de Monterrey. El siguiente mapa identifica los polígonos de pobreza donde se concentran los grupos poblacionales más vulnerables, mientras que el ícono señala la presencia de un CCDS. Los centros con los que se trabajó están ubicados en los polígonos 51, 53 y 68 (enmarcados en negro):

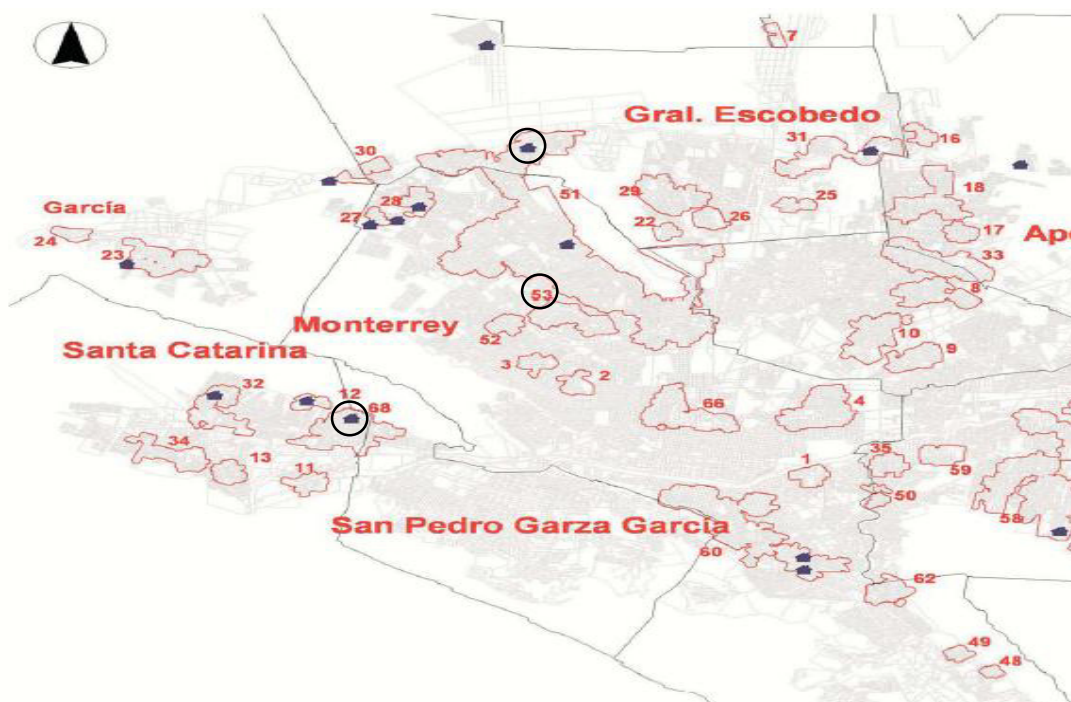


Figura 4.2 Mapa parcial de la ZMM, con polígonos de pobreza y CCDS

Fuente: Consejo de Desarrollo Social, 2009

Siguiendo lo afirmado por el Consejo de Desarrollo Social (2009), los diferentes centros presentan talleres de acuerdo a las necesidades de su población, los cuales pueden ser catalogados en cinco áreas (Ahumada, Bernal et al., 2007): productivos (proporcionan herramientas para la mejora y/o la inserción laboral); deportivos (inician a los asistentes en algún deporte); recreativos o culturales (fomentan la creatividad y las manifestaciones culturales a través de la fotografía, el dibujo o la música); formativos (buscan la modificación de conductas individuales, familiares o sociales) y de apoyo a la educación (tales como computación, apoyo escolar, estimulación temprana sin buscar “suplir la que se imparte en las escuelas, sino más bien complementarlo y preparar a los participantes para que aumenten su rendimiento escolar”:12). Otras actividades que se desarrollan en los centros son eventos, brigadas y servicios psicológicos, tanto individuales como grupales.

4.2.1 El Centro Comunitario La Alianza

Se encuentra ubicado en el polígono 51, en el sector noroeste de la ciudad, en la colonia Alianza. Es el segundo centro más grande que dispone la Secretaría de Desarrollo Social, sólo superado por la inauguración del Macrocentro Comunitario La Independencia en septiembre de 2011. Cuenta con salas de cómputo y de Medios, una cancha de básquet, sala de juegos, biblioteca, salón de música, sala de serigrafía, cubículos para los profesionistas y espacios verdes al frente y a su alrededor. Al menos cinco profesionistas se desempeñan allí de tiempo completo: una administradora, una psicóloga, una bibliotecaria, un promotor deportivo y un licenciado en comunicación, además de los profesores que dictan los cerca de sesenta talleres en las distintas áreas, con un total de ciento trece grupos.

Este centro surge como producto de la presión de los pobladores de la zona, que en ese entonces era una zona caracterizada por preponderancia del PAN y que los centros comunitarios eran priistas. Al parecer, las madres se reúnen para pedirle al gobierno el centro y logran la construcción del CCDS La Alianza. Ello ha llevado a que las madres tengan un gran poder de intervención en el centro, por ser personas que tienen mucho poder de convocatoria (Registro Diario de Campo 4.03.11/párrafo 5).

4.2.2 El Centro Comunitario Lomas Modelo

A diferencia del CCDS La Alianza, Lomas Modelo es un pequeño espacio de dos cuartos ubicado en la Colonia con el mismo nombre, al noroeste de la ciudad, en el polígono 53. Esta colonia se originó por la migración de poblaciones indígenas provenientes de Querétaro y el espacio del centro se genera en colaboración con la escuela primaria ubicada a metros del mismo, que cede el edificio que antes se destinaba al kínder para el dictado de clases de los talleristas (Registro Sumario de Visita 11.02.12).

En este centro no está identificado en el mapa de los Centros Comunitarios de Desarrollo Social (Consejo de Desarrollo Social, 2009) y no cuenta con ningún personal permanente. Al no haber personal de la secretaría, se presentan dificultades específicas del Centro: Tan sólo se dictan siete clases en el transcurso de la semana y los profesores pueden ausentarse sin que por ello signifique una penalización, pueden faltar materiales o necesitarse arreglos que de no ser reportados quedan esperando o se resuelven con recursos y personal de la comunidad.

4.2.3 El Centro Comunitario Lomas de la Fama

Este centro representa una visión promedio del común denominador de los Centros y se encuentra en el polígono 68. De un tamaño medio, cuenta con una amplia sala donde se llevan a cabo los talleres de danza o música; un salón de cómputo con unas ocho computadoras, otro salón pequeño con mesas, una oficina del coordinador y promotor social, con biblioteca, dos baños y una sala que sirve de alacena. Cuenta con un coordinador, un promotor social y los docentes que dictan una veintena de talleres.

Al encontrarse un coordinador presente, las actividades se desenvuelven de manera cotidiana sin muchos obstáculos: se observa una fuerte afluencia por la siesta y las primeras horas de la tarde, predominando la asistencia de mujeres y niños.

4.2.4 Comparaciones entre los centros

La determinación de visitar estos Centros Comunitarios estuvo guiada por dos factores: el primero fue obtener una visión amplia de la marginalidad, fruto de la multiplicidad de los Centros y de sus asistentes; el segundo fue la dificultad para encontrar jóvenes que cumplieran con las características de la investigación.

Como ejemplo de las diferencias entre los centros, a continuación se muestran los talleres impartidos en el período enero-marzo 2012 en cada uno de ellos. Asimismo, resulta ilustrador observar los escasos talleres dedicados a jóvenes (más allá de los deportes), lo que permite reflexionar sobre el lugar que ocupa esta población dentro de los CCDS.

Talleres y actividades impartidas en el Centro Comunitario La Alianza durante 2012

Talleres dictados en el Centro Comunitario La Alianza					
Computación	Deportivos	Psicología Comunitaria	Oficio	Culturales	Biblioteca
Word para principiantes (cuatro grupos)	Aeróbics (dos grupos)	Preescolares	Artículos decorativos y fomi	Artes plásticas (ocho grupos)	Círculo de lectura y expresión plástica (dos grupos)
Excel tercer nivel	Atletismo (tres grupos)	Apoyo escolar	Belleza (seis grupos)	Música (dos grupos)	Apoyo escolar
Diseño gráfico y diseño gráfico vectorial	Bailoterapia	Autoestima para niños	Corte y confección (cuatro grupos)	Aprender con danza (cuatro grupos)	La hora del preescolar
Power Point segundo nivel (dos grupos)	Básquetbol (cinco grupos)	Habilidades intelectuales	Elaboración de disfraces	Danza moderna para niñas (dos grupos)	Círculo de lectura (adultos)
Tarjetería	Tenis de mesa (cuatro grupos)	Lenguaje	Fieltro y manualidades (dos grupos)	Pintura al óleo (tres grupos)	La hora del cuento y el juego de mesa
Tarjetería avanzada	Fútbol (dos grupos)	Grupo de padres	Globoflexia (dos grupos)	Animación conducción	

Mantenimiento y reparación de computadoras	Handball (dos grupos)	Grupo del adulto mayor	Pastelería, repostería y decoración	Pintura mural
	Lucha olímpica (dos grupos)	Grupo de adolescentes	Nutrición y vida sana	
	Box	Grupo de jóvenes	Joyería avanzados	
	Gimnasia (siete grupos)	Autoestima y control de estrés para mujeres	Cocina y repostería para niños (dos grupos)	
	Básquetbol sobre ruedas	Grupo de hombres	Serigrafía (dos grupos)	
	Judo (dos grupos)		Globoflexia para niños	
	Tae Kwon do (cuatro grupos)		Joyería para niños	
	Vóleibol			

Tabla 4.1. Actividades desarrolladas por el CCDS La Alianza.

Fuente: Elaboración propia en base a la información publicada por el Centro

Talleres y actividades impartidas en el Centro Comunitario Lomas Modelo durante 2012

Talleres dictados en el Centro Comunitario Lomas Modelo				
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
Piñatas	Joyería	Belleza	Lectura	Pintura Mural ¹
	Pasta flexible	Fomi - Globoflexia		

Tabla 4.2. Actividades desarrolladas por el CCDS Lomas Modelo

Fuente: Elaboración propia en base a la información publicada por el Centro

¹ En el caso de la clase de Pintura Mural y de Lectura no se observó la asistencia de los maestros en ninguna ocasión durante las visitas al Centro.

Talleres y actividades impartidas en el Centro Comunitario Lomas de la Fama durante 2012

Talleres dictados en el Centro Comunitario Lomas de la Fama					
<i>Lunes</i>		<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
Excel Primer nivel		Joyería	Elaboración de disfraces	Belleza avanzados	Danza
Excel Segundo nivel		Belleza	Tarjetería	Fomi - Globoflexia	Word Primer nivel
		Tae Kwon do	Piñatas		
		Pasta flexible			

Tabla 4.3. Actividades desarrolladas por el CCDS Lomas de la Fama

Fuente: Elaboración propia en base a la información publicada por el Centro

En estos espacios se observa lo reportado por la literatura en lo que respecta a la marginación, aunque de manera diferenciada. La Alianza es una colonia de reciente creación, que a los diez años de que sus primeros habitantes se instalaron allí ya cuentan con calles pavimentadas, aunque algunos servicios básicos de la vivienda no están disponibles, como es el caso del gas entubado. La mayoría de las casas son una conjunción de espacios construidos con block y complementados con otros cuartos de madera y latón. Poseen vías de acceso cercanas (colectivos, metrobus, etc.) a pesar de encontrarse en la periferia de la ciudad y muchos de los negocios y establecimientos comerciales de la zona son adecuaciones hechas en los hogares, donde se ofrecen desde alimentos caseros hasta oficios como la costura o la reparación de máquinas. Existen tres mercados informales próximos al Centro Comunitario, que funcionan prácticamente todos los días.

Por el contrario, Lomas Modelo es un barrio pequeño al cual se ingresa por una única entrada no pavimentada, próxima al cerro. Está rodeada de colonias de Infonavit que han cercado y levantado muros que no permiten la circulación de quienes están del otro lado. Todo aquel que ingresa a la colonia es visto por sus moradores desde el inicio, puesto que se camina subiendo al cerro. Las casas son mayoritariamente de madera y block y no cuentan con pisos firmes. Esta colonia no se encuentra en los márgenes de la ciudad, pero ha quedado aislada de vías comunicantes, por lo menos en lo que respecta al ingreso. Una vez en la avenida, se tiene acceso a camiones que llevan al centro y al metro. Sólo una tienda abastece de alimentos al interior, cuyo dueño también guarda las llaves del Centro Comunitario y ha sido un elemento central en procesos de desintoxicación de los jóvenes del barrio (Registro Sumario de Visita, 18.03.13).

Mientras Lomas de la Fama se caracteriza por encontrarse distanciada de los centros de consumo pero con buenas conexiones mediante colectivos. Si bien se registran comercios informales no son tan frecuentes como en La Alianza. Las calles están pavimentadas y se tiene acceso a los servicios básicos, aunque es clara la distinción espacial entre zonas más beneficiadas de otras, más aisladas y con mayores necesidades. Esta zona parece una conjunción de los dos Centros mencionados anteriormente: por un lado, construcciones más estables y con fácil comunicación mientras que se observan zonas más altas, cercanas al cerro con algunas casas de madera y calles pavimentadas pero con inclinaciones significativas que dificultan el tránsito.

4.3 Los actores: Jóvenes del estudio

La Encuesta Nacional de Juventud 2005, sostiene que en Nuevo León hay 1,342,401 jóvenes con una distribución prácticamente equitativa entre hombres y mujeres, pero fuertemente localizados en las áreas urbanas (94.8%). En ese año, un 32% de esos jóvenes poseía más de 15 años y no contaban con educación básica completa (CONEVAL, 2012). La marginalidad en el área metropolitana de Monterrey está distribuida en 53 polígonos de pobreza, donde más de 800 jóvenes asisten a Centros Comunitarios de Desarrollo Social.

4.3.1. Los jóvenes participantes en los Centros Comunitarios

En un estudio realizado por Castillo Berthier y Aguilar Aviles (2010) en Monterrey, se procuró diagnosticar los jóvenes participantes en Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Se identificó un perfil en donde se señala que poseen entre 15 a 18 años, con escolaridad secundaria (con un promedio de abandono de los 12 a los 14 años), con empleos fundamentalmente en la construcción (sólo el 30% de ellos trabajaba), y cuyo lugar central para la socialización y reunión es la calle. Los lugares de baile, recreación y deporte suponen una movilización sólo zanjada por los Centros Comunitarios.

Si bien todos los jóvenes con los que se trabajó acuerdan con las características seleccionadas en la investigación para guiar la búsqueda de los casos, dos grupos se conformaron en función con su distribución geográfica. Aquellos jóvenes asistentes al Centro Comunitario La Alianza y Lomas de la Fama presentan una marginación primariamente espacial, entendida como la distancia de los centros laborales, cívicos y culturales en la ciudad, pero con acceso a las múltiples ventajas que provee la vida en las urbes. Las historias laborales de estos jóvenes se centran en el trabajo en la construcción primariamente, pero con posibilidades de trabajar en áreas de atención al público o fábricas. Su consumo cultural incluye música en inglés (fundamentalmente rock y pop), uso de celulares e internet -mediante los cyber-café distribuidos por el barrio- y pueden permitirse la compra de algunos productos de consumo, como las tarjetas de intercambio y los *mangas*. Sin embargo, sus ámbitos de recreación suelen estar distanciados (Macroplaza, Cintermex, Fundadores, etc.), pero los jóvenes tienen acceso a medios públicos de transporte, y su distancia está a una conexión o dos como máximo (autobuses y metro).

Los jóvenes de Lomas Modelo muestran una marginalidad de carácter más social. Su consumo cultural está más restringido, por el aislamiento de la colonia y las limitantes económicas. Prácticamente sin acceso a internet y con telefonía celular limitada, la diversión de estos jóvenes se reduce a las maquinitas que están dentro de la colonia o a competencias de fútbol entre ellos. En ocasiones, la ausencia de dinero no les permite siquiera salirse fuera de la colonia y, cuando esto es posible, es común que la policía les demande identificaciones o los "*levante*". Junto con las historias laborales y los escasos recursos económicos, son jóvenes que están prácticamente exentos de un genuino involucramiento e inclusión social.

En el caso de La Alianza, la mayoría de los jóvenes que asisten allí son de dos grupos: o *rockeros* o fans del animé (*otakus*). Aunque la división de los grupos no es tan clara, a los rockeros es común verlos con ropa ajustada, jeans en su mayoría y playeras negras de ciertos grupos. Lo acompañan de chamarras de jean sin mangas que llenan de *parches* de bandas, hechas en la clase de serigrafía.

A los fans del animé se los identifica por su porte estilo *emo*, con el pelo que les cubre los ojos, mientras que su vestimenta suele ser negra.

En Lomas Modelo los jóvenes son casi todos *colombias*: utilizan pantalones sueltos y grandes que acompañan de camisas amplias que pueden llegarles hasta la rodilla. Suelen cortarse el pelo peinándolo con gel sobre su cara. A diferencia del centro La Alianza, en donde el consumo de drogas no es tan abierto, en este centro los jóvenes se reúnen a su alrededor a aspirar tolueno, fumar marihuana o *pedra*. Es común ver que “negocian” secretamente, intercambiándose cosas y luego se van a una esquina o se esconden detrás del salón. El consumo de alcohol es igualmente tolerado, siendo común que se vean jóvenes (y adultos, mayoritariamente los fines de semana) paseando borrachos por la calle central. En este sentido, lo escondido de la colonia parece fungir como protectora de estas conductas, aceptándose mientras se esté dentro de ese espacio y no suponga algún peligro para otros o ellos mismos. Finalmente, las historias laborales se centran en el trabajo en la construcción, la venta en la calle, el limpiado de coches y, los más afortunados, en tiendas de conveniencia, como un Oxxo o Soriana.

En Lomas de la Fama se observa que la adscripción juvenil no es tan evidente: suelen vestir con jean, playeras y tenis. Algunos poseen tatuajes y cortes de pelo con diseños particulares, pero no es muy frecuente. La asistencia al Centro Comunitario parece centrarse en los diversos talleres que proporcionan y son pocos los que disponen del espacio del Centro para actividades juveniles.

En todos los casos existen prácticas de demarcación del territorio: Los jóvenes de La Alianza que “coparon” el centro comunitario hacen difícil la participación de otros grupos, como por ejemplo los *raperos*. Este último grupo, de reciente integración, ha ido *negociando* espacios (particularmente un salón donde pueden tocar música) pero no se ha integrado al resto de las actividades, en las que participan los *rockeros* y los *otakus*. En el caso de Lomas Modelo, sólo un grupo utiliza el espacio cercano al Centro Comunitario. Aquellos chicos que poseen conflictos con ellos se mantienen al margen, pero también se da el caso de muchachos de colonias cercanas que, caminando por el cerro, llegan a zonas colindantes al barrio. Esto supone problemas que se resuelven a golpes o pedradas, casi siempre en grupos. Un fenómeno similar se da en Lomas de la Fama, donde asisten los jóvenes de espacios más cercanos al Centro, mientras que los sectores más marginales tienen sus propios espacios de encuentro (en otro Centro próximo).

De los jóvenes con los que se trabajó se pueden señalar una serie de reflexiones sobre su estatus juvenil: En primer lugar, se puede afirmar que existe una amplia heterogeneidad en transitar su juventud, coincidente con las afirmaciones de varios autores (Krauskopf, 2000; Esteinou, 2005; Sternbach, 2006; Valenzuela, 2009) que prefieren hablar de *las juventudes*.

Otro elemento que caracteriza a las agrupaciones juveniles estudiadas es el hecho de que son jóvenes más que marginales. Tal como lo señala Zebadúa (2007), “se observa que las diferencias socioeconómicas entre los jóvenes tiene un peso inobjetable, pero que existe una coincidencia cultural que los identifica en su condición juvenil” (34). En las entrevistas ningún joven se definió como marginal o alguna otra denominación que aludiera a este estatus, pero sí surgieron adscripciones juveniles: definirse como *otakus*, *colombias*, *metaleros* o pertenecientes a alguna banda. Asimismo, resultó muy común la introducción de temáticas juveniles que guardaban más interés para ellos que el tópico de la marginalidad, como por ejemplo las salidas, el consumo de droga o la pareja y la sexualidad.

Una tercera reflexión gira en torno al verdadero lugar que tienen los jóvenes (o incluso los hombres adultos) en los centros, evaluándose las actividades que se ofrecen o los espacios que se gestionan para su participación. Una hipótesis es que de aquellos jóvenes que asisten al Centro Comunitario en su carácter de joven (no inscribiéndose a talleres o deportes, sino para vivir el centro como joven) terminan ocupando un lugar marginal dentro de sus prácticas, en relación de subordinación con otras tareas más valoradas por la institución.

En los documentos oficiales, parece ser un sobreentendido que participan sólo mujeres y niños, aunque el estudio mencionado anteriormente (Castillo Berthier y Aguilar Aviles, 2010), se gestiona específicamente con el objetivo de identificar los motivos de su poca asistencia. Las conclusiones de los autores es señalar que la política de los CCDS deben generar programas integrales de atención a jóvenes considerando: el trabajo directo, coordinación con instancias de atención a problemáticas juveniles específicas y la recuperación de espacios públicos para su reunión.

4.3.2 Los jóvenes asistentes a las preparatorias

En el caso de los jóvenes de las preparatorias se observa que sus edades son correspondientes con el nivel que están cursando, por lo que es raro y difícil encontrar casos de sobreedad.

Muchos de ellos están trabajando o han trabajado en el pasado: si bien en casi todos los casos se registran labores relacionadas con los oficios o el comercio, estas primeras tareas distan enormemente del de los jóvenes marginales. Son trabajos con cierta protección, ya sea porque están dentro de un marco de contactos cercanos o por encontrarse declarados.

Si bien la estancia en las preparatorias no fue tan prolongada como para identificar grupos a su interior, tampoco éstos resultaban tan evidentes. Se observa cierta homogeneización de las juventudes, en donde el consumo identitario se caracteriza a nivel general por piercings, tatuajes, vestimenta de marcas reconocidas en el mercado norteamericano sin poder ser catalogados y agrupados bajo características distintivas.

Respecto al uso del espacio, no se registraron prácticas de demarcación de territorio, sino más bien una libre circulación y uso de los espacios, con recorridos en auto que amplían las posibilidades de asistir a otros lugares lejos de sus residencias. Los lugares señalados como frecuentes fueron los cines, centros comerciales, gimnasios, casas de amigos, bares y antros.

El siguiente cuadro resume los jóvenes entrevistados, identificando el grado de escolaridad alcanzado y los vínculos con otros significativos, elementos considerados importantes en la conformación de las representaciones sociales sobre la educación formal.

Casos	Edad	Centro Comunitario	Escolaridad	Vínculos significativos
Jóvenes marginales				
Kara	15 años	La Alianza	Secundaria terminada	Miguel, Guille, Ozzy.
Fito	18 años	Lomas Modelo	Preparatoria interrumpida	Jorge, Lucas, Santiago, Ernesto.

Gabriela	18 años	Lomas de la Fama	Secundaria interrumpida	--
Seri (y Joaquín)	20 años	La Alianza	Secundaria terminada	Miguel, Guille, Ozzy.
Miguel	21 años	La Alianza	Prepa interrumpida	Guille, Ozzy, Seri, Joaquín.
Jorge	23 años	Lomas Modelo	Secundaria terminada.	Fito, Lucas, Santiago, Ernesto.
Jóvenes escolarizados				
Rafael	16 años	Preparatoria II	Preparatoria en curso	--
Dina	17 años	Preparatoria UR	Preparatoria en curso	Rubén
Raúl	19 años	Preparatoria UR	Preparatoria en curso	Diana
Otros sujetos que complementaron la investigación				
Guille	19 años	La Alianza	Preparatoria interrumpida	Seri (y Joaquín) Miguel.
Ozzy	20 años	La Alianza	Secundaria terminada	Seri (y Joaquín) Miguel
Santiago	19 años	Lomas Modelo	Secundaria interrumpida	Fito, Jorge
Lucas	20 años	Lomas Modelo	Secundaria interrumpida	Fito, Jorge
Ernesto	20 años	Lomas Modelo	Primaria interrumpida	Fito, Jorge
Pinto	27 años	Lomas Modelo	Secundaria interrumpida	Fito, Jorge

Tabla 4.4. Jóvenes con los que se trabajó en la recolección de datos

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Seri, su pareja, Joaquín la acompañó a todas las entrevistas, motivo por el cual conformaron un solo caso de estudio que contempla dos actores, con sus historias, trayectorias y contextos específicos.

4.4 Las actividades: Fases en el trabajo de campo

La recolección de información se realizó en tres momentos diferenciados: una primera aproximación al campo, con asistencia al Centro Comunitario La Alianza, del 4 de marzo del 2011 al 7 de septiembre del 2011, con un total de diez visitas. En la misma, se gestionaron los permisos de la investigación, se estableció el primer contacto con los jóvenes y se realizó una prueba de materiales a implementar. El segundo momento consistió en la recolección de datos per se, en los Centros Comunitarios La Alianza y Lomas Modelo, desde el 5 de octubre de 2011 al 18 de agosto de 2012, con cincuenta y cinco visitas y, finalmente, el tercer período, del 16 de abril de 2012 al 4 de agosto de 2012, en el cual se refinaron algunos datos y se comenzó con la recolección de datos de jóvenes escolarizados, en un total de veintisiete visitas.

En la siguiente tabla, se presentan las diferentes fases del trabajo de campo, estableciéndose las fechas, el período de recolección de datos, cantidad de visitas, actividades realizadas, como así también cantidad de entrevistas y horas de observación:

Mes	Fase	Cantidad de visitas	Actividades realizadas	Entrevistas realizadas	Actividades grupales	Horas de observación
Marzo - septiembre 2011	Primera aproximación al campo	10	Entrevistas a personal de los Centros Comunitarios, acuerdos con la psicóloga de La Alianza, presentación con los jóvenes y participación en las actividades programadas del Centro. Piloteo de actividades grupales y entrevistas.	7	1	20 horas aprox.
Octubre 2011 - enero 2012	Recolección de datos	55	Realización de entrevistas y actividades a jóvenes del Centro Comunitario La Alianza.	12	2	42 horas aprox.
Febrero - marzo 2012			Gestión de ingreso a los Centros Fernando Amilpa y Lomas Modelo. Primeras entrevistas a jóvenes de Lomas Modelo. Entrevistas a jóvenes de La Alianza. Asistencia al Centro Comunitario Lomas de la Fama	22	4	27 horas aprox.
Agosto 2012	Cierre Visita a las Preparatorias	27	Asistencia a los Centros Comunitarios La Alianza, Lomas de la Fama y Lomas Modelo. Cierre	2	0	16 horas aprox.
			Asistencia a la Preparatoria 2 de la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Preparatoria de la Universidad Regiomontana, Unidad Chepevera.	11	6	20 horas aprox.

Tabla 4.5. Fases en la recolección de datos
Fuente: Elaboración propia

4.4.1 Primera fase. Prueba de materiales

En marzo del 2011 se realiza una visita a una serie de centros comunitarios con la finalidad de evaluar el acceso y la pertinencia en el estudio. El Centro Comunitario La Alianza es el que muestra mayor interés y facilidad para la investigación, por lo cual se propone comenzar con lo que se denominó una *primera aproximación al campo*. La misma consistió en una serie de visitas a fin de observar el entorno, familiarizarse con los actores (así como identificar posibles participantes) y probar los instrumentos de recolección de datos.

Para tal fin, se contactó, mediante una persona conocida, a la coordinadora del Centro Comunitario La Alianza. Se realizó un recorrido de familiarización con la zona y se gestionó una cita. La selección del centro estuvo determinada por dos aspectos: en ese entonces era el centro más importante de la Secretaría de Desarrollo Social (SDS) y, como tal, cuenta con una gran afluencia de familias de la zona y personal laborando en ellas. Asimismo, se disponía de la voluntad de la coordinadora del centro, que había autorizado la realización de actividades en el mismo, conformando un escenario *ideal* para la investigación (Taylor & Bodgan, 1996:36).

Con estas aproximaciones, dio comienzo la primera fase de campo (Véase tabla 4.5). En este período, se entrevistó con el coordinador de psicólogos de los centros comunitarios, que señaló que el Centro La Alianza era uno de los pocos que contaba con un grupo de jóvenes asistentes al taller de psicología, ya que los demás se encontraban en la fase de aproximación a la comunidad². Si bien son cerca de cuarenta centros los que dispone la SDS, en ese momento sólo había siete psicólogos laborando, con gran movilidad entre centros. Dicha entrevista sirvió para afianzar la importancia del trabajo en La Alianza, por lo que se gestionó una entrevista con la psicóloga del Centro. Allí se acordó la participación en las sesiones de los jóvenes y se pautó la estrategia de presentación. Entrevistas al personal del centro también fueron concretadas en este lapso: a la coordinadora, con la intención de conocer más sobre el Centro y su historia, la psicóloga y la bibliotecaria, por encontrarse fuertemente vinculadas con los jóvenes.

Se aprovechó este periodo para probar la pertinencia y riqueza de las entrevistas y la posibilidad de implementar las actividades grupales. Junto con el guion de observación (también probado en este período) se realizaron las siguientes modificaciones:

- Un registro de *diario de campo* más resumido y focalizado a las preguntas de investigación, en base a la propuesta de Miles & Huberman (1994:53) conformándose en un Registro Sumario de Visita, a causa de las escasas aportaciones que surgían espontáneamente relacionadas con la educación;
- *Actividades grupales* que impliquen la creación, por parte de los jóvenes, de dibujos o imágenes en lugar de presentarles unos ya realizados, considerando las advertencias que realiza Banks (2010) de que las imágenes preexistentes poseen una historia particular para cada grupo, la cual se desconocía y podía interferir con la libre expresión de las representaciones sociales de los jóvenes;

² La fase de aproximación a la comunidad es un momento establecido por los CCDS de conocimiento de los jóvenes. Usualmente comienza con el recorrido de las calles cercanas al Centro Comunitario, tomando contacto con los jóvenes que se encuentran platicando en la acera o en kioscos, para ir identificando grupos, necesidades y luego promocionar los talleres y propuestas del Centro.

- Modificación del orden de las preguntas en las *entrevistas*, considerando la mayor facilidad en la elaboración abstracta de una respuesta partiendo del recuerdo concreto y
- Mayor grado de libertad en los tiempos estipulados para la aplicación de todas las técnicas, considerando las necesidades y ocupaciones de los jóvenes.

Se estableció que se participaría en las sesiones regulares y programadas y que, eventualmente, se cedería el espacio para la implementación de las estrategias de recopilación de datos. A los jóvenes se les aclaró las intenciones de investigación, señalándoles que se les pediría su consentimiento al momento de llevarla a cabo.

Finalmente, se aprovechó la permanencia dentro del Centro Comunitario para establecer los primeros contactos con los jóvenes y conocer la pertinencia del trabajo en ese lugar. De esta primera aproximación al campo, se conformó un modelo de recolección de datos y se procedió a la invitación a participar en la investigación a un grupo de jóvenes que cumplieran con el perfil deseado, dando comienzo a la segunda fase del trabajo de campo.

4.4.2 Segunda fase. Asistencia a los Centros Comunitarios de Desarrollo Social

El segundo período dio comienzo en octubre del 2011 y consistió en la recolección de datos como tal. Se comenzó a implementar las actividades grupales y a gestionar las entrevistas individuales con los jóvenes de La Alianza, pero pronto surgieron dificultades en su concreción. A la dificultad para establecer un compromiso con algunos jóvenes, se sumó el hecho de que pocos de ellos tenían 17 años o menos. En base a esta situación, se volvió a negociar con el coordinador de psicólogos de los Centros Comunitarios el acceso a otro espacio.

Para tal fin, se asistió al Centro Comunitario Fernando Amilpa y Lomas Modelo, optando por este último a causa de la ausencia de personal en el mismo, mientras que en el primero no se contó con el apoyo institucional por motivos administrativos³. Esta apertura permitió aumentar el potencial de nuevas reflexiones y nociones. Durante este período se asistió a los Centros Comunitarios dos veces por semana por un lapso de siete meses. Finalmente, registrándose que restaban jóvenes por participar en la investigación, se optó por asistir a un tercer Centro, con características distintivas a los ya recorridos.

Es así como surgió la posibilidad de concurrir al Centro Lomas de la Fama, el cual se caracteriza por ser un centro de marginalidad media, donde se disponía de un trabajador social que estableció el contacto con potenciales jóvenes a trabajar. A este Centro se asistió un total de 6 encuentros a lo largo de dos meses.

Observándose cierta disminución en la participación de los jóvenes y habiéndose obtenido las actividades propuestas, se procedió con la etapa de cierre, donde las visitas comenzaron a pausarse y la participación activa en sesiones disminuyó. Se informó a los jóvenes la finalización del trabajo de campo y se propuso un convivio a modo de cierre.

³ El escaso personal de este Centro hacía que la promotora social, encargada de vincular a los jóvenes al Centro Comunitario, cumpliera las funciones de Coordinadora. Ello la impedía acompañarme a las visitas en el campo y tampoco podía ofrecer un espacio constante para trabajar con los jóvenes.

4.4.3 Tercera fase. Cierre en los Centros Comunitarios y asistencia a las Preparatorias

La asistencia a las prepas se decidió por la necesidad de incorporar la visión de jóvenes escolarizados que permitan contrastar y limitar las conclusiones que se pudieran hacer sobre los datos recolectados. Para ello, se gestionó el acceso a dos preparatorias, una pública y otra privada, en las cuales se llevaron a cabo las mismas actividades planteadas a los jóvenes marginales.

Se considera una parte esencial de la investigación obtener una imagen general del joven que asiste a las instituciones educativas formales y que en cierta medida no cuestiona su permanencia en ella, ya sea porque planea continuar estudiando o porque su permanencia en la preparatoria le permitirá la concreción de algún proyecto laboral o personal.

El trabajo con estos jóvenes brindó una perspectiva diferente para identificar aspectos propios de la población de estudio. Con la visión del joven escolarizado, se dimensionó qué aspectos de las aportaciones de los jóvenes marginales pueden atribuirse a las representaciones sociales que han generado como grupo, alterno y paralelo a la educación formal y qué aspectos corresponden a la etapa evolutiva por la que atraviesan y comparten con otros jóvenes de otros contextos.

4.5 Dificultades encontradas en la realización del trabajo de campo

El trabajo con estas poblaciones supuso desafíos insuficientemente documentados por la literatura, y que obligaron a la reflexión metodológica al momento de implementar actividades de investigación con ellos, tanto en período de aproximación al campo como en el proceso de recolección de datos per se. Tal como lo afirman Goetz & LeCompte (1988), este fenómeno es una parte propia de las investigaciones cualitativas:

Las investigaciones cualitativas se caracterizan en general por ser procesos reflexivos e interactivos. Por muy concienzudamente que se definan y caractericen las poblaciones en las fases preliminares, los datos recogidos sobre el terreno aportan una información empírica que obliga frecuentemente a que se modifiquen las decisiones iniciales. De forma parecida, los procedimientos de selección y muestreo previstos con anterioridad a la entrada del campo se adaptan cuando así lo exigen las circunstancias (Goetz & LeCompte, 1988).

A este respecto, múltiples fueron las dificultades encontradas en el trabajo de campo. La primera está relacionada con el tiempo requerido en la recolección de información y los casos obtenidos. El trabajo cualitativo ha sido conocido en reiteradas ocasiones por demandar una cantidad considerable de tiempo tanto en el período de recolección de datos como en el análisis (Miles y Huberman, 1994). En el caso con poblaciones marginales, el acceso al campo y el contacto con los posibles participantes implica una temporalidad no siempre coincidente con las necesidades de la investigación. Si se le suma la problemática que querer indagar aspectos poco interesantes para la población destino, deberá considerarse mayor cantidad de tiempo.

Otro elemento interviniente es el período que atraviesan los jóvenes, tanto evolutivamente como en su contexto. Las preocupaciones e intereses están concentrados en resolver problemáticas más urgentes, como lo es un ingreso laboral o los vínculos con sus personas cercanas. El hecho de no contar con argumentos válidos para participar, resultó en una participación esporádica, incluso a pesar del ofrecimiento de una recompensa por la misma (materializada en regalos). Esta situación

conduce a reflexionar sobre la educación como tal y el lugar que ocupa en la vida de estos jóvenes, en épocas donde se pretende otorgar obligatoriedad la preparatoria.

En la conformación de los casos, hubo conflictos en la participación juvenil. Varios son los factores que pudieran explicar dichos obstáculos: En primer lugar, tal como lo señala Ahumada, Bernal et al. (2007), la población que atiende el centro está centrada mayoritariamente en mujeres adultas y niños, por lo que los jóvenes que se ven allí son pocos. De los mismos, su participación es poco constante, particularmente en los espacios de reflexión y debate como los generados por los psicólogos del centro. En su mayoría, estas sesiones se imponen como obligatorias si los jóvenes quieren hacer uso de ciertas facilidades que provee el centro, como micrófonos y amplificadores para su música. También sucede que poseen trabajos temporarios que les impiden asistir en los horarios propuestos en ciertas semanas pero a las siguientes ya están disponibles nuevamente.

En segundo lugar, ciertos rasgos personales de los jóvenes los hacen particularmente inaccesibles. Por lo general rehúyen de compromisos que son sentidos como impuestos, en especial aquellos que no les reportarán alguna “ganancia”. Incluso en el caso de ofrecerles algún beneficio a cambio (como un regalo, por ejemplo), ello no asegura su participación, si ello implica resignar a otra actividad que les resulte más atractiva.

Si bien en un principio se consideró una “selección” de casos, finalmente se llegó a la conclusión de que aquél joven que participe en todas las actividades conformaría un caso como tal. El caso, esto es, lo que lo vuelve *auténtico, variado y amplio* (Lucca & Berríos, 2003), fue su participación en la investigación. Si bien se pudo seleccionar a jóvenes para alcanzar estos parámetros, ello significó una estancia de un año de duración en los Centros Comunitarios, donde muchos jóvenes aceptaron participar en la investigación, pero pocos concluyeron el proceso.

Respecto a las estrategias de recopilación de datos, las dificultades en su implementación estuvieron centradas en la ubicación para su realización y el formato en el que estaban estructuradas.

Las entrevistas originalmente estaban pensadas como actividades individuales. Esto supuso el desafío de encontrar espacios donde se pudiera dialogar, lo que varió en gran medida dependiendo del Centro Comunitario. En La Alianza, se propuso originalmente la biblioteca, pero este espacio es utilizado por los talleres propios de la biblioteca o por otros talleres cuando no se posee el espacio necesario. Asimismo, la utilización de la biblioteca por parte de los lectores implicó, en múltiples ocasiones, la interrupción de la entrevista o la coartación de lo expresado por sentirse el joven observado por otros miembros de su comunidad. En vistas de estas circunstancias, desde el Centro Comunitario ofrecieron el cubículo de la psicóloga como espacio. Por ser el único espacio que cuenta con paredes y puerta (los demás tienen separadores) en ocasiones ello implicó mayor inhibición por parte del joven.

En el Centro Comunitario de Lomas Modelo, por su parte, se negó el acceso a los jóvenes luego de que uno de ellos rompiera una chapa. Ello implicó que las entrevistas se llevaron a cabo en unas bancas, de fácil acceso por el resto de los jóvenes, que se acercaban constantemente.

Lomas de la Fama presentó situaciones similares: Las entrevistas se iban a realizar en el cubículo del Coordinador, que usualmente estaba ocupado por él, el promotor social y otros jóvenes que venían a conversar y tocar la guitarra. En algunas ocasiones, el coordinador mismo pidió a las

personas que se retiraran, pero las interrupciones siguieron ocurriendo puesto que cuando se lo buscaba usualmente se entraba a su oficina. Por consiguiente, se ofreció el uso de una sala de usos múltiples, de gran tamaño y con paredes de vidrio, que servían como espacio libre de interrupciones y que permitía, a quien quisiera entrar, ver a sus ocupantes antes de hacerlo.

En la implementación de las entrevistas tal como estaban diseñadas también se observaron desafíos. Se pretendía la realización de una entrevista individual, pero en muchos de los casos se terminó trabajando con el joven en entrevista individual pero aceptando la presencia de otros muchachos que aportaban ideas y comentarios. Ello no significó un obstáculo, sino todo lo contrario. Las aportaciones de los jóvenes en muchas ocasiones enriquecieron la visión, facilitaron el recuerdo, explicitaron dudas o contrastaron con lo afirmado por el joven.

Al indagar sobre tópicos específicos de la educación, se observó timidez al responder, un tratamiento superficial y poca reflexión sobre el tema. El argumento más común fue el haber transitado por la educación en tiempos que se les figuran muy lejanos. Siguiendo la afirmación de Knobel (2009), el manejo temporal hablaba más desde la vivencia experiencial que del paso objetivo del tiempo, por lo que los recuerdos se tornaban vagos e imprecisos. Otra argumentación que los jóvenes esgrimían era el desagrado por la temática, desviándose con frecuencia a temas más cercanos a sus vivencias e intereses (salidas, sexualidad, consumo de alcohol y drogas).

No obstante, un aspecto a investigar por la literatura está relacionado con la vivencia del joven frente a la entrevista. El ser invitado a dialogar sobre su cotidianeidad, sus vivencias escolares y los pensamientos e ideas que surgen alrededor de ella, supuso cierto desconcierto, fácilmente resuelto con respuestas cortas, afirmaciones vagas o cambios de tema. Las preguntas que indagaban sobre aspectos no reflexionados tenían un impacto negativo en la dinámica de la entrevista, que en varias ocasiones terminaban por resolverse expeditamente.

La realización de actividades se incluyó por ser una vía única para el acceso a aspectos no verbalizados de las representaciones sociales. Las actividades se utilizaron como generadoras de soportes gráficos que permiten evidenciar “elementos constitutivos de la representación [y] penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida” (Abric, 2001a, 58). Wagner, Hayes et al. (2011), rescatan la realización de dibujos como medio para transformar en una realidad concebible las ideas, volviéndolas concretas a través de imágenes ampliamente compartidas, poniendo en evidencia el proceso social de comunicación y el discurso colectivo. Por su parte, De Rosa (2003) señala que la actividad de asociación libre y la red de asociaciones (adaptadas en este trabajo) no suponen dificultades en la comprensión de la labor “sin importar la edad (el instrumento ha sido fácilmente utilizado con niños en edad escolar), sin importar la condición social, trasfondo cultural o nacionalidad” (82, traducción propia).

A pesar de las virtudes señaladas por la literatura que suponen estas técnicas, resultó difícil su implementación. Varias modalidades se observaron: la más común fue la inhibición por “no saber dibujar”, pero también se encontraron jóvenes con dificultades para tomar el lápiz, considerando que algunos tenían poca escolaridad y escaso vínculo con estos objetos. No obstante esta situación, a todos los jóvenes las actividades les supusieron un momento para la recreación y la expresión, por lo que estas limitaciones eran prontamente superadas. Bajo dos formas se consiguió la participación juvenil: aquellos que prefirieron el contacto grupal y que participaron activamente

en las sesiones y aquellos que optaron por el trato individual y externaban sus opiniones sólo bajo la pregunta dirigida expresamente. Combinar ambas estrategias significó gestionar un espacio al que no están acostumbrados.

Otro obstáculo fue la intermitencia de los jóvenes en la participación en los espacios grupales, lo que significaba retrasar la aplicación de la técnica hasta reunir aquellos que estaban de acuerdo en participar en la investigación.

Es preciso tener en cuenta que estas actividades eran de carácter “académico” y permitían visualizar el comportamiento de los jóvenes en el contacto con lo educativo. En un principio, era común la renuencia para iniciar las actividades y la estrategia más útil era comenzar con uno o dos jóvenes e ir permitiendo la incorporación de los demás. Luego se notaba un creciente ánimo en la concreción de la tarea, donde estaba presente una gran atención a detalles y cierta sensibilidad de los jóvenes para la escucha de sus aportaciones, como un elemento recurrente en todos los Centros. Los malentendidos al momento de hacer un comentario, por ejemplo, eran producto de bromas lo que ocasionaba cierta inhibición. En el cierre de las actividades era común que quisieran retirarse con premura y la atención era escasa.

Luego de esta experiencia, se sostiene que la utilización de técnicas grupales poco estructuradas resulta el medio idóneo de acceder a las representaciones sociales de la educación. Si bien pudiera ser un desafío el centrar las participaciones a la temática de investigación, la riqueza que da el grupo, en lo que respecta al recuerdo, la abundancia de las aportaciones, el debate y la aclaración de dudas provee múltiples ventajas por sobre sus desventajas.

Asimismo, las estrategias que no supongan una puesta a prueba de las habilidades o capacidades del joven disminuirá la ansiedad que se genera al ser indagado por aspectos poco reflexionados de su historia.

SECCIÓN SEGUNDA: PRIMERAS IMPRESIONES A LA LUZ DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

A continuación se muestran las primeras impresiones organizadas en las diferentes fases que tomó el trabajo de campo tal como están expresadas en la tabla 4.5. La observación participante se considera como “una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales” (Goetz & LeCompte, 1988: 127). Como técnica complementaria, su utilidad radica en el registro cronológico de lo realizado en el trabajo de campo y los pensamientos y reacciones del investigador que podrán servir como base de desarrollo teórico posteriormente (Dewalt & Dewalt, 1998). Es en este apartado donde se sistematizan las mismas, conjuntando las observaciones en torno a las temáticas de investigación.

Los registros fueron realizados lo antes posible luego de las observaciones, no habiendo pasado más de dos días desde la visita al Centro Comunitario o Preparatoria y su anotación. Una vez terminado el trabajo de campo no se trabajaron inmediatamente, ya que se pretendía tomar cierta distancia con la información y se retomaron a mediación del análisis de datos.

En la siguiente tabla se resumen las temáticas que emergieron de la observación participante:

Fase	Temáticas	
Fase de primera aproximación al campo	Descripción del contexto	
	Descripción del Centro Comunitario y su dinámica	
	Descripciones en torno a los jóvenes	
	Descripciones en torno a la escuela y el vínculo con el CC	
Fase de recolección de datos	En torno a la pregunta de investigación	CC La Alianza CC Lomas Modelo CC Lomas de la Fama
	Otros aspectos llamativos de la observación	
Fase de cierre y visita a las preparatorias	Observaciones en torno al cierre	
	Observaciones realizadas en las preparatorias	

Tabla 4.6 Resumen de temáticas presentes en la observación participante

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Fase de primera aproximación al campo

De las diez visitas realizadas en este período al Centro Comunitario La Alianza varios son los tópicos que describen la aproximación y que perfilan una serie de pistas a ser indagadas en la recolección de datos como tal. Es preciso recordar que el registro de estas visitas se hizo con un estilo de Diario de Campo etnográfico, estilo que se modificó al término de esta etapa por conformar una técnica muy detallada y que consumía mucho tiempo en vista de las pocas intervenciones sobre educación registradas.

En este apartado, las referencias directas al Diario de Campo siguen el siguiente formato: se establecerá el día del registro en el formato de día.mes.año y luego el párrafo del cual se toma el extracto. Por ejemplo, una cita tomada del Diario realizada el 05 de mayo del 2011, en su tercer párrafo figurará del siguiente modo: 05.05.11/3.

4.6.1 Descripciones del contexto

Desde la primera observación, se identifica que hay “camino” para acceder a las colonias marginadas: uno, desde la periferia, mediante autopistas que proveen de una salida oportuna y, el otro, desde el interior, que muestra más el entorno. Allí se evidencia la separación física de espacios, mediante bardas y rejas, cercando aquellas construcciones informales.

Muchas *casas* tienen una conformación precaria, donde por ejemplo se observa un cuarto construido con bloques con “continuaciones” de madera, lámina o lona. Otras, son simplemente la base de la casa, compuesta por un solo cuarto con una puerta y ventanas, con la finalidad de que luego se siga edificando. De éstas, hay muy pocas en su estado original, la mayoría está arreglada con otros materiales. Por el contrario, aquellas casas erigidas mediante sistemas de crédito tales como Infonavit, muestran una construcción más estructurada y están completamente cerradas el ingreso a otras personas, mediante bardas que usualmente están grafiteadas.

Otro elemento del contexto son el tipo de *negocios* que se observan: de aquellos “formales”, se encuentran supermercados, oficinas de préstamo, farmacias, tiendas de repuestos automotrices, etc.; pero también muchos originados en las mismas casas, por iniciativa de los habitantes y que se promocionan con carteles hechos a mano. Dentro de este segundo grupo, están quienes ofrecen un servicio, como arreglo de ropa, nevería, abarrotes, ferretería, etc.

Finalmente, no se registran muchos *espacios de recreación*, salvo por el Centro Comunitario que alberga instalaciones deportivas amplias y acondicionadas.

4.6.2 Descripciones del Centro Comunitario y su dinámica

El Centro Comunitario La Alianza es un centro grande y de reciente construcción, cuenta con sus oficinas centrales, además de un parque recreativo, una cancha de básquet y salas para los diversos talleres. Sus oficinas no tienen puertas y las paredes son de tabla roca, al nivel de la cabeza.

Un aspecto que se impone de la lectura de estas observaciones remite a la *dinámica de trabajo* de sus integrantes: usualmente hay mucho movimiento en los Centros, las personas entran y salen de las oficinas todo el tiempo y se observan muchos jóvenes que están ayudando. Ello hace que en muchas ocasiones, resulte mejor entrevistarse al mismo tiempo en el que se realice una actividad. Por ejemplo, en la primera visita, a pesar de llegar con anticipación, el coordinador nos recibe sin problemas, pero nos invita a mantener la reunión caminando por el Centro, mientras observamos las instalaciones: estar sentados en la oficina significa la constante interrupción para que el coordinador tome decisiones sobre ciertos aspectos, para intervenir en un asunto, etc. Con la psicóloga, sucede lo mismo: es en la cuarta visita que, en las gradas del gimnasio, con el profesor

presente, se da la oportunidad de discutir sobre las actividades a realizar y las condiciones que se espera reunir para la realización de la investigación.

Este funcionamiento laboral también es percibido en una visita que se realiza en una escuela cercana: en una reunión con la Trabajadora Social se nos atiende caminando y junto a dos padres que la acompañan.

Otro elemento dentro de esta misma línea está relacionado con las juntas y ocupaciones inesperadas por parte del personal del Centro, que en ocasiones redundan en el retraso de otros compromisos o su directa cancelación. Por ejemplo, en estas diez primeras visitas, tres reuniones con los jóvenes organizados por la psicóloga fueron canceladas por atender otras ocupaciones. Incluso en una de ellas se me solicitó que la cubriera, en un lugar a escoger y con los jóvenes que deseara. En otras dos ocasiones, la sesión empezó tarde y no fue posible terminar la actividad programada, que quedó sin concluir.

Una última particularidad de la dinámica de trabajo tiene un carácter más bien político: Al parecer, cierto grupo de madres tienen mucho poder -hasta donde se sabe, informal- para quitar o mover al personal en función de ciertos comentarios o acciones que no sean de su agrado. Se solicita que todo lo que se realice en el Centro sea comunicado a ellas y se me presenta oportunamente, señalando mis intenciones y explicando las actividades que llevaría a cabo, “porque me van a estar viendo” (24.05.11/6). No obstante, parece haber cierta flexibilidad en la incorporación de propuestas nuevas, siempre y cuando se trate con ellas.

¿Cómo es el *trabajo con los jóvenes*? Quienes asisten son casi todos de la zona, pero hay muchachos que para incluirlos en las actividades hay que ir a buscarlos. Están en las calles, generalmente en grupos y delimitan sus territorios, por lo que hay jóvenes que no pueden pasar de un lugar a otro porque se encontrarían con la banda opuesta. Muchos de ellos se acercan porque les “promocionaron” las instalaciones y les comentan que pueden utilizar los instrumentos que posee el Centro, pero con un requisito: asistir a las sesiones con la psicóloga.

El modelo de acercamiento consiste en hacer una primera aproximación donde visitan a los jóvenes y procuran interesarlos con actividades. Es así como organizan eventos de música y pintadas. Luego, dentro del Centro Comunitario, trabajan con dinámicas en función a ciertos temas, propuestos por libros oficiales. Lo interesante es que, cuando se logra contar con la asistencia de los jóvenes, en ocasiones el proceso de iniciar la sesión es tardado, lo que los desanima. Entonces, se observa que entran al salón pero se salen al ver que aún no se da comienzo y, cuando unos ingresan quieren salirse a buscar a los otros, redundando en mayor tardanza en la implementación de la actividad.

Algunos elementos contextuales sobre la *inseguridad* que se vive en el estado irrumpen en la vida del Centro y golpean particularmente a los jóvenes. En la cuarta visita me señalan en voz baja que un muchacho está llorando porque dos de sus amigos los mataron y no sabe qué hacer, mientras que, en la octava visita, se me informa que el día anterior unas personas habían ingresado al Centro Comunitario para llevarse a rastras a un adolescente, que nunca antes habían visto, que gritaba asustado. Mucha gente presenció el hecho pero nadie supo qué hacer. Posteriormente, cierran las instalaciones por el resto del día. El comentario de la psicóloga es “Bueno, son chicos con los que tendría que estar trabajando” (23.06.11/2). Este joven vuelve a ingresar al Centro en el transcurso

de una visita, pero no se le acercan para hablar con él, sino que se sostiene que mientras no haga nada “malo”, no se lo puede echar.

4.6.3 Descripciones en torno a los jóvenes

Los jóvenes son uno de los grupos de usuarios del Centro, enfocándose la mayoría en talleres de deportes. Incluso algunos de ellos han llegado a ganar medallas en participaciones en torneos y encuentros. Los otros talleres presentan una clara diferenciación por género: las mujeres se enfocan a clases de cocina o de estética, mientras los hombres optan por la música o la serigrafía.

Las descripciones sobre los jóvenes provienen de dos fuentes: aquellas proporcionadas por el personal de la institución y las realizadas personalmente. De aquellas obtenidas en conversaciones con personal de la institución, identifican que los jóvenes se van de sus casas a muy corta edad, siendo el común denominador el conflicto con el padre. Si los padres están separados, generalmente viven con la madre. Fruto de estas peleas, las muchachas se suelen ir a vivir con los novios: “piensan que así van a resolver un problema y no se dan cuenta que se agregan otro” (24.05.11/10).

También gira una hipótesis entre los trabajadores sobre el gusto musical de los chicos y sus características de personalidad: al parecer, los *colombia* son más románticos, los *Texas* son tranquilos y acrílicos, los *raperos*, más activos y cuestionadores de la sociedad.

Por otra parte, están las observaciones realizadas personalmente donde se registran descripciones de la vestimenta como un elemento característico de la juventud, en el cual se pueden distinguir dos grupos: aquellos *raperos* y los *rockeros*. Los *rockeros* son descritos con vestimentas negras, pelo largo, piercings y algunos tatuajes, mientras que los *raperos* usan gorras achicadas para el tamaño de su cabeza, por lo que se ven “por encima”, playeras de básquetbol grandes y shorts por debajo de la rodilla.

Los intereses de estos jóvenes están centrados en la música y han tenido múltiples trabajos, casi todos dentro del sector informal o en fábricas. Surgen varios comentarios en torno al consumo de drogas y de alcohol. Mientras la mayoría declara no consumir las primeras, para el caso del alcohol abiertamente señalan emborracharse, ya sea todos los fines de semana o todos los días.

En las dinámicas se los observa con ciertas dificultades para expresarse sobre sí mismos, con vergüenza o apatía. Esto sucedía incluso cuando se intentaba con una proyección, como en ciertas actividades cuyos objetivos era ponerse en el lugar de otros. También tenían mucha facilidad para la distracción, particularmente cuando los trabajos se hacían en salones con otras finalidades (biblioteca, sala de música). Se interrumpen frecuentemente y si surge un tema que es más de su interés o que poseen más experiencia, abandonan la primera temática para enfocarse con ahínco en esta segunda.

Producto de las tareas del taller y de conversaciones, surgen comentarios en torno a la pareja y a los vínculos familiares: en ocasiones, las peleas entre la pareja hacen intervenir a los padres, prohibiéndoles verse o ingresar a la casa. En otros casos, las peleas surgen con los padres mismos y abandonan el hogar o no los invitan a eventos familiares importantes, como casamientos o funerales.

Un comentario surge en torno a la marginalidad, con motivo de la película “Ciudad de Dios”, proyectada en una sesión de psicología. Afirman que es una película sobre los barrios y que eso no les interesa, porque eso “es como acá y para eso no hace falta ver películas” (19.05.11/3).

4.6.4 Descripciones en torno a la escuela y el vínculo que guarda con el Centro Comunitario

El Centro Comunitario tiene contacto con una escuela secundaria que queda aproximadamente a siete cuadras de allí, a quienes ofrecen el servicio del taller de peluquería porque los estudiantes suelen utilizar su cabello de una manera que está prohibida en la escuela y las mujeres del taller pueden cortarlo gratuitamente. En ocasión de una visita, la Trabajadora Social le reprocha al representante de La Alianza haber incumplido ciertos compromisos mantenidos por ellos.

En otra ocasión, se me informó que hay un grupo que atiende la psicóloga del Centro que asiste a lo que llaman “escuela abierta”: son jóvenes entre 9 y 12 años que por diversos problemas con la escuela no asisten y, en lugar de expulsarlos, les proponen la entrega de las actividades (tareas, exámenes) pero sin su asistencia. El Centro Comunitario funciona como un apoyo “institucional”, mediando entre la escuela y ellos.

En la quinta visita realizada la psicóloga no se presenta, por lo que me ofrecen mantener una charla con los jóvenes en su lugar. En esa ocasión los jóvenes se expresan sobre la escuela y comentan que casi todos llegaron a la secundaria, dos de ellos a la prepa; algunos no terminaron su nivel y otros optaron por una modalidad técnica. Comentan que estudiaron hasta donde quisieron, pero en algunos casos no tuvieron otra opción -ya sea porque los echaron o porque tuvieron que trabajar. También surge el comentario sobre lo aburrido de la escuela, particularmente de los libros.

La escuela para ellos es la calle, donde se aprende a vivir con los otros y a hacer cosas. Allí saben que si no trabajan no comen y con lo que aprendieron (primaria, secundaria, trabajos) ya pueden comer. En el colegio enfrentaban comúnmente conflictos con los maestros o con algunos alumnos. Con los padres, la lucha era para continuar estudiando un nivel más o para que no abandonen.

¿Qué pueden decir de las experiencias educativas? Las madres tienen menor educación que los padres, casi todas primaria. Los padres, por su parte, tienen en su mayoría secundaria. Hubo padres que siempre les dijeron “es tu rollo si estudias o no” (02.06.11/3) pero la mayoría refiere que les obligaron a terminar la secundaria: “es que es lo mínimo que te van a pedir para un trabajo” (02.06.11/3). Las elecciones de estudio técnicas están en relación a cuánto dinero se ocupará para iniciarse en el trabajo: por ejemplo, como electricista se precisan solo \$300 para ello, mientras que como mecánico es mucho más. Algunos de los jóvenes tienen hermanos con estudios superiores y argumentan que esto es así porque tienen “coco”, le echaron ganas o son inteligentes. En su caso, los aprendizajes realizados se debieron a un mayor interés o a ser más práctico que teórico.

Finalmente, en una actividad realizada en la sexta visita, surgen dos comentarios en torno a la educación: primero, la idea de la falta de educación para el logro de ciertos objetivos y la idea de que es posible retomar los estudios como medio de superación. Se debate en torno a estas posturas, porque ellos no mencionan esta actitud frente a su propia trayectoria académica. Surge el interrogante por el “valor” de los diversos estudios ya que, a mi parecer, parece haber un mensaje que señala que hay ciertos conocimientos que valen la pena saberlos y que solo se enseñan en la

escuela, pero se pueden aprender en cualquier momento. No obstante, llega un momento donde la mejor escuela es la calle.

De esta primera aproximación, surgen las siguientes pistas de trabajo:

1. Funcionamiento pragmático. “No pareciera haber espacio para el sentarse a realizar una entrevista. Todo se decide inmediatamente, con la información que se posee” (24.03.11/8).
2. Valor que asume la escuela. La escuela no aparece o, cuando se la menciona, se lo hace despectivamente. Sobrevalorización del conocimiento práctico por sobre el abstracto.
3. El “saber hacer” es una máxima que también parece asumir el Centro Comunitario, con talleres orientados hacia lo pragmático, pero que no parecieran incidir sobre la calidad de vida de los asistentes.
4. Dinámica grupal juvenil. Dificultad para escucharse mutuamente, los jóvenes rehúyen de las formalidades, presentando una modalidad de trabajo mucho más flexible.

4.7 Fase de recolección de datos

Las 55 visitas realizadas a los Centros Comunitarios La Alianza, Lomas de la Fama y Lomas Modelo se registraron en un formato de resumen de contacto, propuesto por Miles & Hubermann (1994) que concentran la observación en las preguntas de investigación, con un apartado para registrar otros aspectos que hayan resultado llamativos y finalizando con una serie de preguntas a formular o registrar en la próxima observación.

A causa del cambio de registro de observación, las referencias directas se limitarán a señalar el día de su realización, con formato de día.mes.año.

4.7.1 Observaciones realizadas en torno a la pregunta de investigación

a) Con respecto al Centro Comunitario La Alianza. Los registros sobre la pregunta de investigación están basados en dos fuentes: comentarios que guardan un vínculo con lo educativo realizados por los jóvenes en sesiones o reflexiones posteriores a la implementación de alguna técnica de recolección de datos.

Respecto al primer tipo de registro, se encuentran marcados por tomar el tema alegremente: surgen bromas en torno a la asistencia de la escuela, a la cual señalan ser muy cumplidores, porque la escuela es Facebook o la realidad. También se bromea por haber asistido a muchas escuelas, señalando historias de entradas y salidas. Un joven que asiste a la escuela habla en una ocasión de una actividad escolar de convivencia donde podrán conocer “morritas” que le interesan. Hay unas tres que le gustan, pero “preferiría terminar con unas quince (risas)” (26.01.12). También surgen historias de violencia con los maestros, aunque se ríen.

Al mismo tiempo se registraron en dos ocasiones la intención de retomar la prepa. La primera vez, se trataba de dos jóvenes que se reinscribieron luego de 1 y 4 años de haber abandonado. La segunda vez es una idea que surge en el grupo entrevistado, donde planean inscribirse a la preparatoria “en conjunto”. Algunos de ellos no lo habían considerado pero viendo que los demás

ingresarían, se suman al grupo porque creen que les podría ayudar. En esta ocasión surgen menciones a “ser alguien en la vida” gracias a los estudios.

De las reflexiones generadas en la implementación de las actividades (segundo tipo de registro), se observa que se hacen preguntas sobre temáticas que parecen no haber considerado. Cuando éstas se ponen muy específicas, disminuyen las asociaciones y habría cierta predominancia de la opinión sobre la información o las imágenes que se poseen de la escuela. Las actividades escritas evidencian una leve dificultad para realizarlas.

En algunas ocasiones acompañaron las dinámicas hermanos menores de los jóvenes, quienes se ven con posibilidades “académicas” y se le insta al estudio.

b) Con respecto al Centro Comunitario Lomas Modelo. Las observaciones dieron pie a reflexiones sobre el trabajo realizado.

En primer lugar, surgen muy pocas referencias sobre la escuela, incluso en la entrevista. En ocasiones los jóvenes parecen no entender las preguntas, lo que suelen resolver respondiendo con afirmaciones tales como “no entiendo”, “no sé”, lo que los ubica en una posición negativa frente a la entrevista. En una ocasión, un joven da a entender que se le formulan preguntas “tipo examen”.

Esto hace pensar en que las actividades propuestas guardan una notable similitud con la educación formal, ¿podrán tomarse como indicadores del comportamiento escolar? Con algunos muchachos se registra una relativa torpeza para tomar el lápiz o para dibujar. También se dio el fenómeno que el material utilizado para los dibujos iba disminuyendo con cada actividad, a causa de que los jóvenes se los quedaban, muestra del valor que para ellos comportaba.

Cuando se habla de la escuela, surgen historias de maestros golpeadores versus maestros “con vocación”, donde se figura una imagen casi soñada. Las referencias se reducen a anécdotas y los relatos giran en torno a la visión del estudiante.

En una visita, se tiene oportunidad de platicar con una madre de un niño de 12 años, donde me pide que convenza a su hijo de regresar a la escuela. En el caso de este muchacho lo que sucedió fue que lo tuvieron que operar del apéndice y luego ya no quiso volver a estudiar. ¿Cómo es que un chico de 12 años decide sobre su futuro? ¿O será que también los padres le dan muy poco valor? Pero al mismo tiempo, al entrevistar a los jóvenes más grandes, le otorgan más valor a la educación. En el momento de abandono de la escuela no ven como que pierdan mucho, pero luego ven que sí.

En relación al comportamiento en las actividades y entrevistas, la posibilidad de realizar un trabajo continuo y sin interrupciones es casi nula. Las intromisiones entre sí y en la actividad son constantes, otras situaciones parecen interesarles más y el consumo de tolueno durante la ejecución forma parte del panorama. Frente a esta situación, se plantea la posibilidad de interpretarla como una “pobreza” de los jóvenes, en su vocabulario, en su capacidad de expresión, etc. Esto ubicaría a los jóvenes en una posición negativa y cerraría el cuestionamiento. Pero ¿cuál sería la explicación más adecuada?

c) Con respecto al Centro Comunitario Lomas de la Fama

Al haberse realizado una menor cantidad de visitas a este Centro, los registros sobre las preguntas de observación son menores, dentro de lo que se destaca:

Una consistencia en la asistencia y disposición en la realización de las actividades: contrario a los otros centros, en éste la aplicación fluye tranquilamente, pudiéndose llevar a cabo una actividad y una entrevista con cada visita. Al mismo tiempo, una visión más positiva de la educación, con planes concretos de seguimiento de estudios.

Un dato interesante al respecto es que los jóvenes se posicionan como estudiantes por estar llevando los diversos talleres que proporciona el Centro: surgen expresiones tales como “pues ya estoy estudiando aquí y pues ya no me dicen nada” (22.08.12), lo que habla de una visión no presente en los otros Centros Comunitarios. De allí surge la pregunta: ¿podría considerarse al Centro Comunitario como un obstáculo para la educación (formal)? ¿Cuáles son los lazos que se podrían establecer para restituir estos jóvenes que sí están con la determinación para continuar sus estudios?

4.7.2 Otros aspectos llamativos de la observación

a) Con respecto al Centro Comunitario La Alianza

Se puede observar como el grupo se modifica con paso del tiempo. Muchos sucesos externos a la investigación fueron registrados en este apartado que incidieron en la recolección de datos:

En una ocasión un joven solicita una sesión para discutir sobre los celos, como marco de una sensibilización sobre la violencia en la pareja. En otra visita surge la noticia de un embarazo no esperado, discutiendo la pareja en torno a la posibilidad de tenerlo o no. Otros jóvenes que estaban de novios se separan, lo que genera peleas al interior del grupo y surgimiento de un cierto “código de honor” entre ellos: los que se juntan con unos, motiva miradas de recelo por parte de los otros. También se ven bromas pesadas: en una fiesta, un joven se durmió y lo pintaron con fibrón para luego sacarle fotos y subirlas al Facebook. Se tiene oportunidad de escuchar historias familiares complicadas, de abandono, mentiras, violencia etc.

La inseguridad que caracterizó este período a Monterrey vuelve aparecer en la recolección de datos. En un momento se cierra el Centro por prevención, puesto que cuatro jóvenes fueron asesinados por “halconear” en la Colonia Topo Chico y se colgaron unas mantas cerca con el mensaje de que quienes estuvieran luego de las 7 p.m. iba a ser considerado como integrante del bando contrario.

Se tiene oportunidad de asistir a la ceremonia por cierre del trimestre. Allí se observan todos los participantes de los talleres (hay cerca de unas 400 personas, entre estudiantes y familiares, la mayoría mujeres y niños pequeños). También se observan algunos jóvenes, entre 15-16 años, todos asistentes a clases de deportes. Cuando se consulta a los maestros sobre la educación de estos muchachos, se señala que asisten regularmente a la escuela.

b) Con respecto al Centro Comunitario Lomas Modelo

Las primeras impresiones que se obtienen es que los jóvenes se quejan mucho sobre lo desatendido que está el Centro Comunitario. Al parecer nadie va allí, no hay encargado y sólo se dan talleres para las mujeres. Se recuerdan de que en una ocasión, vinieron de la Secretaría a buscar un televisor para ver el mundial y nunca lo regresaron. La postura crítica a este respecto y con los profesores y visitantes del Centro será una constante. Se ofrece la posibilidad de hacer un oficio para Secretaría, pero nos solicitan que lo redactemos y, una vez hecho, se observa una actitud reacia a firmarlo. De ahí el interrogante: ¿cómo hacer un cambio en las demandas sin el apoyo de los mismos jóvenes? ¿Será que este comportamiento está relacionado con experiencias pasadas de desencanto burocrático? De ser así, ¿cuál sería el medio por el cual estas voces podrían ser escuchadas? A pesar de este comportamiento renuente se registra que, al momento de partir, siempre aparece la “posibilidad” de que en el próximo encuentro podía concretarse la entrevista solicitada, de llevar a cabo la actividad...

También parece surgir una visión de comunidad en el barrio: el consumo de drogas es tolerado dentro de sus márgenes y los habitantes se conocen bien entre sí, brindándose protección y apoyo entre ellos. Al parecer, los primeros visitantes de Secretaría de Desarrollo Social se acercaron con esta comunidad para atender el consumo de drogas (03.03.12).

c) Con respecto al Centro Comunitario Lomas de la Fama

Los jóvenes asistentes al Centro parecen cumplir sin tanto cuestionamiento con los requisitos que les solicita la administración o la misma investigación, lo que se evidencia en una serie de conductas más “escolares”: los jóvenes tocan la puerta antes de ingresar a la oficina del coordinador, son más cumplidos con las asistencias, realizan actividades recreativas en los espacios destinados a ellos y tienen un trato respetuoso con todos los responsables del Centro.

Se me permite asistir al ensayo que los jóvenes realizan con motivo de la ceremonia de fin de trimestre, donde se ven jóvenes, la mayoría mujeres, preparando sus producciones: peinados, uñas o vestimenta. Se observa una gran excitación y nerviosismo, todos parecen tener algo importante por hacer. También es evidente el vínculo positivo con los maestros, que señalan, acuerdan, corrigen en un ámbito de alegría. Esta ceremonia parece guardar mucho valor para ambas partes y da una sensación de cierre y logro.

d) Aprendizajes a la luz de las vivencias de los tres centros comunitarios:

1. La asistencia voluntaria por parte de un grupo de jóvenes a un taller con la psicóloga no significa que quieran tratar cualquier tema que se les proponga. Más que esperar una disposición a participar, se consideró el espacio (físico y simbólico) como una ventaja y se aprovechó cada momento cuando se cedió un momento para trabajar con la problemática de estudio.
2. La permanencia y la constancia en la asistencia a los Centros aumentó la confianza de los jóvenes, lo que facilitó la implementación de las técnicas, aunque siempre bajo sus condiciones.
3. Se registró que el trabajo con los jóvenes presentes y dispuestos con las actividades significa reconocerles su ayuda y, al mismo tiempo, ello anima a quienes no se han acercado a ver cómo es. En ocasiones se esperaba a que uno de ellos, generalmente más

desenvuelto, realizara las actividades para observar el tipo de preguntas a realizar, su dificultad y el nivel de compromiso que les implicaba.

4. Si se tomaran las actividades y participaciones como referentes a la imagen de ellos como estudiantes ¿qué podría afirmarse? Las actividades se tomaron como representativas de todo lo que les impone la educación formal.
5. Existe una amplia variedad en la posición subjetiva que asumen los jóvenes con respecto a lo educativo.

4.8 Fase de cierre y visita a las preparatorias

4.8.1 Observaciones en los Centros Comunitarios relacionados con el cierre

En los tres Centros Comunitarios se procede con un paulatino espaciamento de las visitas. Ello en ocasiones significa el cuestionamiento por las ausencias, pero también un mayor retiramiento de los jóvenes. Las visitas tienden a estar centradas en la convivencia, pero sin un objetivo particular. Comienza a surgir una sensación de perder el tiempo, tanto propia como de los jóvenes.

Surgen búsquedas de profesores que funcionen como reemplazo de mis visitas, frente a lo cual se registra un desinterés por otras nuevas actividades o incluso la venta de instrumentos musicales que pretendían aprender a tocar. Por una parte, se evalúa el costo de la asistencia en función de los datos obtenidos y, por el otro, el precio de retirarse del campo en las historias de las personas entrevistadas.

Por ese motivo, se establece una fecha límite de asistencia, frente a lo cual se postula una plática abierta con los jóvenes, donde se ofrece la posibilidad de señalar acciones futuras. Finalmente, se acuerda un convivio de cierre. La partida del ámbito de trabajo no significa la desaparición de los problemas: en una de estas últimas visitas uno de los jóvenes se presenta todo golpeado, producto de “un tropezón”. Se intenta trabajar con él, pero por encontrarse bajo los efectos del tolueno, no se obtienen mucha información al respecto.

4.8.2 Observaciones realizadas en las preparatorias 2 de la UANL y Preparatoria UR Unidad Chepevera

Un primer registro respecto a las preparatorias tiene que ver con el acceso a las mismas. Se observa una burocratización del permiso de entrada, solicitando cartas oficiales, redacción y entrega por escrito de informes sobre la propuesta de trabajo y estrategias pensadas para la devolución del material. Esto no significó necesariamente el ingreso: En una preparatoria se negó el acceso señalando que faltaba poco tiempo para el término del semestre, lo que implicaba interrumpir clases de preparación para exámenes. En la Preparatoria 2 se permitió el trabajo pero el director iba a trabajar únicamente dos semanas más, por lo que hubo que gestionar el acceso una segunda vez con el nuevo director. En la Preparatoria UR se aceptó en un primer momento el proyecto pero, al momento de concretarlo, comienzan a demandar documentos y no se permitió el trabajo hasta no presentarlos.

Esta vivencia da pie a la reflexión sobre los procesos que todas las instituciones poseen. Si bien el acceso en los Centros Comunitarios fue más sencillo, el obstáculo estuvo puesto en los jóvenes. En las preparatorias, por el contrario, el peso recae sobre las autoridades, porque ellos gestionan el acceso, mientras los jóvenes no ponen tantos obstáculos por encontrarse dentro de la institución, utilizando un tiempo que ya tiene pensado destinarlo a ella y que la propuesta le supone un cambio en esa cotidianeidad.

Una vez logrado el acceso, se encuentra bastante flexibilidad de trabajo: en la Preparatoria 2, un maestro ofrece su clase para llevar a cabo las actividades grupales, mientras que para las entrevistas se facilita un cubículo de la biblioteca, y se realizan en las horas libres de los estudiantes. En esta preparatoria no se da acceso a estudiantes más grandes porque, en palabras del subdirector, “son más difíciles. Con ellos no podrías hacer la actividad, no te dejarían” (17.04.12). Por su parte, la Preparatoria UR proporciona un aula libre para las actividades grupales, que se realizan los viernes por disponer de un receso de 40 minutos, que los participantes ceden; las entrevistas individuales se llevan a cabo en los espacios disponibles por los jóvenes.

Otro aspecto digno de ser mencionado está en relación con la vivencia en la implementación de las actividades. Las instrucciones se señalan una sola vez, fluyendo de manera más libre, las asociaciones tienen más elementos. Surgen versiones dobles de la escuela: por una parte, todas las menciones sobre lo académico y los estudios y, por otra, el mundo “no académico”: los amigos, la diversión, etc.

Si bien se nota una mayor motivación para trabajar, al momento de pedir entrevistas hay cierta renuencia, no exenta de ambivalencias que hacen que los jóvenes concedan una primera entrevista pero no una segunda. Tanto la burocratización en el acceso como la resistencia de los jóvenes en la implementación de las actividades ¿tendrán que ver con las representaciones sociales o con cómo están estructuradas las actividades (que sean muchas, que sean muy escolares, que sean aburridas...)?

En la realización de las entrevistas hay visiones positivas sobre la escuela, pero también mayor facilidad en la formulación de preguntas: éstas se comprenden a la primera vez, sin necesidad de ser reformuladas, hay mayor cercanía con los recuerdos, incluso con las historias de sus padres y se expresan mayores reflexiones sobre el tema. Del mismo modo, surgen historias de sacrificios por parte de sus padres para posibilitar sus estudios, donde es común este concepto de estudiar como medio de mejora social. Otro elemento presente es una visión amplia del aprendizaje, donde incluso una joven señaló aprender de sus propios procesos corporales. Finalmente, se asume una posición más activa sobre su proceso educativo, junto con una visión positiva de los agentes escolares.

En una ocasión se tiene la posibilidad de realizar una observación un tanto paralela a estos discursos “oficiales”. Con motivo de la programación de visitas, se accede a la prefectura, donde se gestiona con el responsable del salón fechas y horas de asistencia. Allí se observan todos aquellos muchachos que fueron enviados por profesores con el prefecto, con quienes argumentan sobre aquello de lo que se los “acusa”. Se registra una cierta distancia entre el adulto con “procedimientos”, formalidades y tiempos de ejecución; mientras que los jóvenes muestran “prisas” y “necesidades” que el adulto parece no comprender.

4.9 Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los lineamientos del trabajo de campo, distinguiéndose dos grandes líneas de análisis: en un primer lugar, se presentan los tres componentes que caracterizaron la investigación: el espacio (los Centros Comunitarios de Desarrollo Social), los actores (los jóvenes entrevistados) y las actividades (fases del trabajo de campo). En un segundo momento se abarcan las impresiones generadas en la observación participante, estrategia complementaria de recolección de información.

Se trabajó con tres Centros Comunitarios, caracterizados por su variabilidad de marginación, tamaño y población que atienden. Los jóvenes asistentes también representaron una variabilidad en su caracterización marginal y estatus juvenil, obteniéndose una amplia gama de visiones y vivencias. Respecto a las fases de recolección de datos, ésta estuvo marcada por la apertura de los jóvenes a participar en la investigación, pero bajo sus propias condiciones de trabajo: la modalidad de entrevista, los tiempos y los espacios fueron pautados por ellos.

A continuación, se presentan los datos analizados fruto de esta inmersión en el campo. Del análisis de las entrevistas, actividades y observaciones emergen las representaciones sociales de los jóvenes respecto a la educación formal.

CAPÍTULO 5. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL

5.1 Introducción

En el presente capítulo se presentará de manera descriptiva las representaciones sociales de los jóvenes sobre la educación formal. Al ser la educación formal un concepto abstracto y amplio, se decidió estructurar la información en tres grandes áreas que comprende el ámbito de la escuela, el maestro y el alumno y todo aquellas referencias que éstas pudieran abarcar: enseñanza, aprendizaje, exámenes, tareas, etc.

La información que se presentará en este capítulo proviene de tres fuentes: la realización de dibujos, la técnica de asociación libre y las entrevistas. Como se trabaja con técnicas que proveen de material diferente (en una son dibujos, en otra un listado con términos y en la otra una serie de transcripciones), el procedimiento de análisis es diferente a su interior. Ello se evidenciará en la presentación de cada una de las técnicas por separado.

En primer lugar se procesaron las técnicas, diferenciando dos grandes grupos: el de los jóvenes marginales por un lado y el de los jóvenes escolarizados por el otro. La intención es identificar en primer lugar, y de manera aislada, elementos propios de cada técnica y, posteriormente, evidenciar reiteraciones y puntos de unión y separación entre ellas. Por no encontrarse en el mundo material (Moscovici, 2001), la aproximación a las representaciones sociales es siempre indirecta y se desarrollan teóricamente a partir de los datos recabados en actividades concretas.

Una vez expuestas cada una de las técnicas, se presentará un resumen de los aspectos más significativos (tanto en unicidad como en redundancia), que se considerarán como expresión de las representaciones sociales sobre la educación formal.

5.2. Representaciones sociales sobre la educación formal. Resultados de los dibujos

5.2.1. Jóvenes marginales

Las imágenes ocupan, según Wagner, Kronberger et al. (2002), un espacio semántico propio, que puede ser lógicamente independiente de otras formas de saber. Por lo tanto, recibirán un tratamiento separado para luego integrarse con las otras fuentes de datos, a fin de conformar unas representaciones sociales sobre la educación formal. Gracias al método de comparación constante propuesto por Glaser & Strauss (1999), fue posible hacer una contrastación (Wagner, Hayes et al., 2011) entre los dibujos de cada Centro Comunitario o Preparatoria, entre los distintos Centros o Prepas internamente y entre Centros y Prepas.

Se reunieron 22 dibujos de los jóvenes de los tres Centros Comunitarios, las particularidades de los mismos resumidos en la siguiente tabla:

Características del dibujo	La Alianza	Lomas Modelo	Lomas de la Fama
Cantidad de participantes	6	11	1
Cantidad de dibujos	7	14	1
Cantidad de hojas por participante	1 hoja (5) 2 hojas (1)	1 hoja (6) 2 hojas (1) 3 hojas (2)	una hoja (1)
Material realizado	Plumón de varios colores (5) Lápiz (2)	Plumón de varios colores (11) Lápiz (2) Lápiz y detalles en colores (1)	Plumón rojo (1)
Posición de la hoja ocupada	Totalidad en sentido horizontal (5) Centrados en el sector derecho de la hoja (2)	Totalidad en sentido horizontal (9) Totalidad en sentido vertical (1) Centradas en el sector superior de la hoja (2) Centrado en la izquierda (2)	Parte inferior de la hoja en sentido horizontal (1)
Características del trazo	Continuo y firme (5) Cortos y recalcados (2)	Continuo y firme (7) Reforzado (2) Entrecortados (2) Remarcando detalles (3)	Continuo y firme (1)
Incorporación de la perspectiva	Sí (3) No (4)	Sí (2) Con buen uso No (12)	No (1)
		Sin nombre (2)	

Tabla 5.1 Características de los dibujos diferenciados por Centro Comunitario

Fuente: Elaboración propia

Todos estos gráficos podrían clasificarse dentro de una gama que va de menor a mayor complejidad, en el sentido que hay algunos claramente infantiles (no necesariamente correspondidos con la edad) mientras otros muestran una sorprendente elaboración. A continuación se muestran dos ejemplos que evidencian este abanico de tratamiento al diseño:

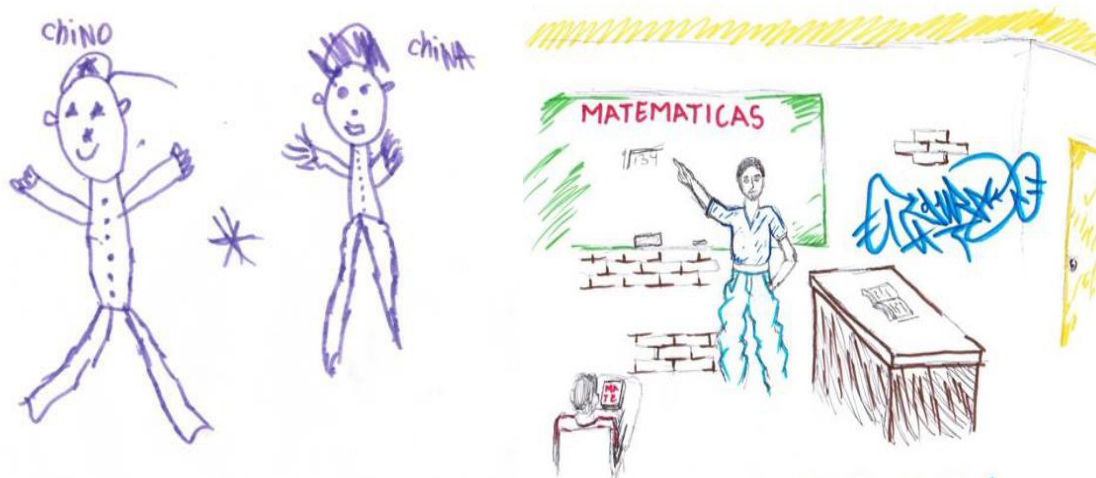


Figura 5.1. Gama de habilidades de diseño en jóvenes de los Centros Comunitarios
Fuente: P48 y P44 respectivamente. Hombres, 21 y 18 años, Lomas Modelo, Otro significativo y caso.

Estos dibujos fueron realizados por dos jóvenes de 21 y 18 años respectivamente. Mientras el primero muestra trazos entrecortados y un diseño poco elaborado, el segundo asombra por la incorporación de detalles y el buen uso de la perspectiva.

Ahora bien ¿qué se lee en los dibujos sobre las representaciones sociales de la educación formal? Las instrucciones dadas solicitaban que dibujen lo que ellos consideraban era una imagen típica de un maestro, un alumno y un lugar de aprendizaje, por lo que el análisis se dividirá en estos componentes:

5.2.1.a Imagen típica del maestro. En el Centro Comunitario La Alianza el maestro tiende a aparecer de pie, de frente, en un contexto escolar. Sólo en un caso se lo dibuja aislado, separado de un ámbito académico, mientras que en dos imágenes está con una pizarra de fondo y en una tercera está en la entrada de la escuela, recibiendo a los alumnos. En una ocasión se muestra sobre una tarima, pero por lo general está en frente de sus estudiantes. Suele vestir de manera formal, siendo claramente identificado como adulto: sin cabello o usando lentes, visten de traje, con corbata o camisa. Se lo ve generalmente serio, señalando el pizarrón o la puerta, sosteniendo un libro o hablando con los alumnos.



Figura 5.2. Dibujo típico de maestro

Fuente: P38: 3. Hombre, Caso, La Alianza, 20 años.

Tal como se observa en la figura 4.2, el maestro está mirando a uno de los alumnos, con sus cejas arqueadas. Los ojos son dos círculos sin pupilas y la nariz está perfilada. La boca es pequeña y tiene forma de "C". Tiene poco cabello y muestra dos orejas grandes.

No obstante, dos imágenes de este Centro merecen una mención apartada: en una de ellas una persona adulta le está dando una pelota a un joven, de lo cual se asume que sería el profesor (¿de deportes?) pero no hay certeza de ello y, por lo tanto, no es definitivo. En el otro caso, se observa un joven con la leyenda: "maestro puede ser cualquiera". Estos diseños podrían simbolizar una imagen polémica del maestro. En la imagen 5.3, se observa a una persona de pie, de frente. Tiene una playera manga larga con muchos dibujos en ella: una virgen de Guadalupe, una serpiente, las letras "MARA" y en la manga se lee "YORK putos". Una mano está en el bolsillo y la otra sostiene un cigarrillo. Tiene un cinto que cae y unos pantalones holgados, con bolsillos a los costados y están doblados en la parte inferior. En los pantalones se lee "BOOS". Tiene unas zapatillas con cordones dibujados. Se lee "Maestro puede ser cualquiera". Al lado, las personas diseñadas hacen difícil la identificación del maestro y del alumno: está una persona de pie, de frente. Tiene el pelo largo, abundante y separado a la mitad. Su cara está pintada como un integrante de Kiss. Viste de negro y botas grandes, redondeadas y con una estrella negra en la punta. Los dos brazos están levantados y hacen el signo de "cuernitos". Junto con él se observa una mujer recostada en lo que parece ser un ataúd. Otro joven, con una gorra hacia el costado, de color rojo y azul. Tiene los ojos grandes y redondos, y la nariz está perfilada y sonríe levemente. De su cuello asoma algo así como un collar y viste una playera verde con una estrella a la izquierda. Porta un cinto y unos pantalones azules. Junto con él hay otra persona de perfil. Tiene el cabello color café y le cae un mechón de pelo en la frente. Los ojos están sin pupilas, pero se diseñó la ceja. La nariz es redonda, tiene un bigote y una barbilla pronunciada. Viste un chaleco celeste con un cuello blanco. En su mano, levemente levantada, se observa una pelota. ¿Un maestro?



Figura 5.3. Imágenes polémicas de un maestro

Fuente: P37:2. (Hombre, Caso, La Alianza, 20 años) y P42 (Hombre, Otro Significativo, La Alianza, edad desconocida)

En el Centro Comunitario Lomas Modelo se da un fenómeno similar al de La Alianza: la mayoría de los maestros se los ubica dentro de un salón escolar, de pie frente a un salón y/o con una pizarra por detrás. Asimismo, tienden a tener rasgos de adultos que los diferencian de los estudiantes: utilizan ropa formal, como blusas, camisas o tacones y están peinados formalmente. Se los ve generalmente alegres.

A pesar de los parecidos entre los dibujos de los Centros Comunitarios, en Lomas Modelo se observan dos sucesos contrapuestos entre sí: un primer fenómeno podría denominarse *indiferenciación* de la imagen del maestro ya que en algunos de los dibujos la similitud entre maestros y alumnos es tal que no se puede saber cuál es cuál. En uno, se supone al maestro por eliminación (el alumno está señalado), en otros (2) hay tanta similitud entre alumnos y profesores que es necesario ponerle una etiqueta mientras que en otros (3) directamente no se puede reconocerlo, ni por sus acciones ni mediante un nombre. En el Centro Lomas Modelo se obtiene un dibujo que muestra esta misma indiferenciación profesor-alumno. El otro fenómeno -opuesto al anterior- evidencia una *sobreestimación* del docente, ya que en dos casos está dibujado significativamente más grande que los alumnos, que aparecen indiferenciados entre sí. En estos dos ejemplos se los observa alegres y al frente de la clase, en plena actividad de enseñanza.



Fig. 5.4. Fenómenos contrapuestos. Sobreestimación del docente *versus* indiferenciación del mismo
Fuente: P47 (Hombre, Otro significativo, Lomas Modelo, 21 años) Y P57 (Mujer, Caso, Lomas de la Fama, 18 años).

¿Qué interpretar de estas producciones? Se sostiene que en ambos casos el joven se posiciona como estudiante y, como tal, dedica tiempo y esfuerzo a aquello que es importante para él, en algunos casos es el docente, en otros el estudiante. Las imágenes tienen, según Mamali (2006), un significado emocional importante, que poseen una cualidad explicativa. Tomando esta perspectiva, ¿podría tratarse de unas representaciones sociales poco formadas? Esta hipótesis no se sostiene con los datos obtenidos de las otras fuentes, donde hay claras referencias a esta figura. Si bien este fenómeno podría deberse a una ausencia de información que proporcione elementos para enriquecer el aspecto icónico de las representaciones sociales; Rätty, Komulainen & otros (2010) sostienen que la emergencia del contexto es generadora de diferencias en los dibujos. Esto es, a mayores diferencias, más impronta del entorno. En consecuencia, podría atribuírsele al entorno estos dos fenómenos particulares en donde el profesor no ocupa un lugar en la historia educativa o lo hace de manera central.

5.2.1.b Imagen típica del estudiante. Como en el caso de los maestros, en el Centro La Alianza aparecen dos tipologías características de los estudiantes: están aquellos dibujados en un ambiente claramente escolar y aquellos con definiciones más juveniles que estudiantiles. En el primer caso, los alumnos están escribiendo en un cuaderno o levantando la mano (como para hacer una pregunta), al lado de la maestra o ingresando a la escuela. Se los ve sonrientes. La otra imagen “típica” muestra a un adolescente con vestimenta rockera (botas, playeras de “Metallica”), flecos en la frente, pulseras, entre otros detalles juveniles.

Lomas Modelo coincide con las dos imágenes típicas de los estudiantes que surgen en La Alianza: muestra muchachos dentro del ámbito escolar -sentados en bancas o en actividades académicas- o con características juveniles distintivas: el cabello peinado para arriba, con playeras amplias, etc. Estos casos se observa que la capacidad de dibujo es muy sofisticada.

Pero también hay ejemplos de estudiantes “indiferenciados”, al igual que Lomas de La Fama: las personas están dispuestas de tal modo o vestidas de una forma que hace imposible identificar quién es quién. Otro modo en que se asume esta indiferenciación estudiantil es cuando los alumnos están dibujados como “personas de palitos” (ver figura 5.5), todos iguales, sin detalles específicos.

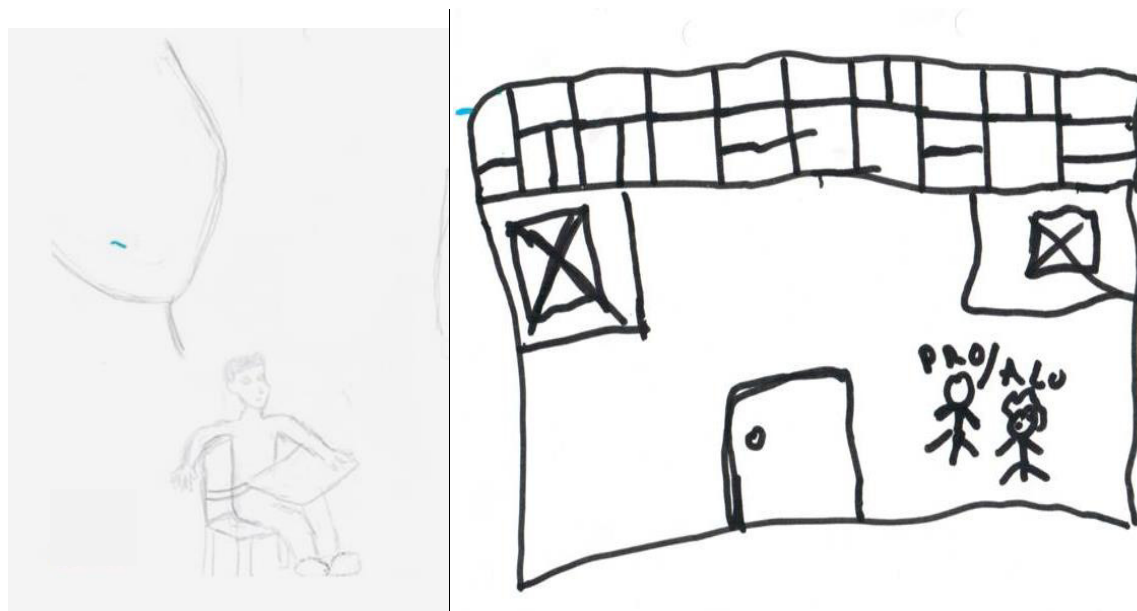


Figura 5.5. Imágenes representativas del estudiante “típico” versus el indiferenciado.

Fuente: P45:2 (Hombre, Caso, Lomas Modelo, 23 años) y P56:2 (Hombre, Otro significativo, Lomas Modelo, edad desconocida)

Del mismo modo que en el caso de los maestros, se supone una indiferenciación fruto de la falta de información que torna el aspecto icónico algo borroso de las representaciones sociales, la vivencia educativa podría ser una experiencia pasada de la cual son pocos los elementos que se recuperan.

De los dibujos de jóvenes que se distinguen por su cualidad estudiantil o juvenil se registra un caso por Centro Comunitario donde el diseño hace clara referencia a un niño (en ambos casos la escolaridad es de secundaria terminada) o a otro estudiante (ya sea por ponerle el nombre del otro joven -un participante de la actividad- o por tener el sexo opuesto al de la dibujante). Podría afirmarse que se dibuja a un niño por hacer referencia a un período de su vida que supuso una marca en su historia o fue cuando se sintieron más “estudiantes”. En el ejemplo de los estudiantes distintos a ellos podría deberse a una influencia del joven retratado (presente en la sesión) o porque la idea *típica* del estudiante es un hombre (aunque lo dibuje una mujer).

5.2.1.c Imagen típica del lugar de aprendizaje. En casi todos los casos de los Centros Comunitarios excepto por tres, el lugar de aprendizaje está identificado como un edificio, generalmente señalado como la escuela. Esta estructura está dibujada por fuera, mostrando sus características distintivas (puerta, rejas, camino, árboles, etc.) o por dentro, con elementos propios del salón de clases (bancos, libros, pizarrón, etc.). Dos motivos pueden adjudicarse a esta representación tradicional: uno, la propia experiencia educativa, que rescata aspectos típicos y dos, la posibilidad de que se tomen imágenes producto de un proceso colectivo de simbolización que resume y simplifica en una serie de unidades los múltiples significados asignados (Wagner, Kronberger et al., 2002).

La elaboración de los diseños varía, mostrando un abanico que va desde una extrema simplificación del ambiente de aprendizaje hasta una sofisticación llena de detalles, tal como se muestra en la figura 5.6:

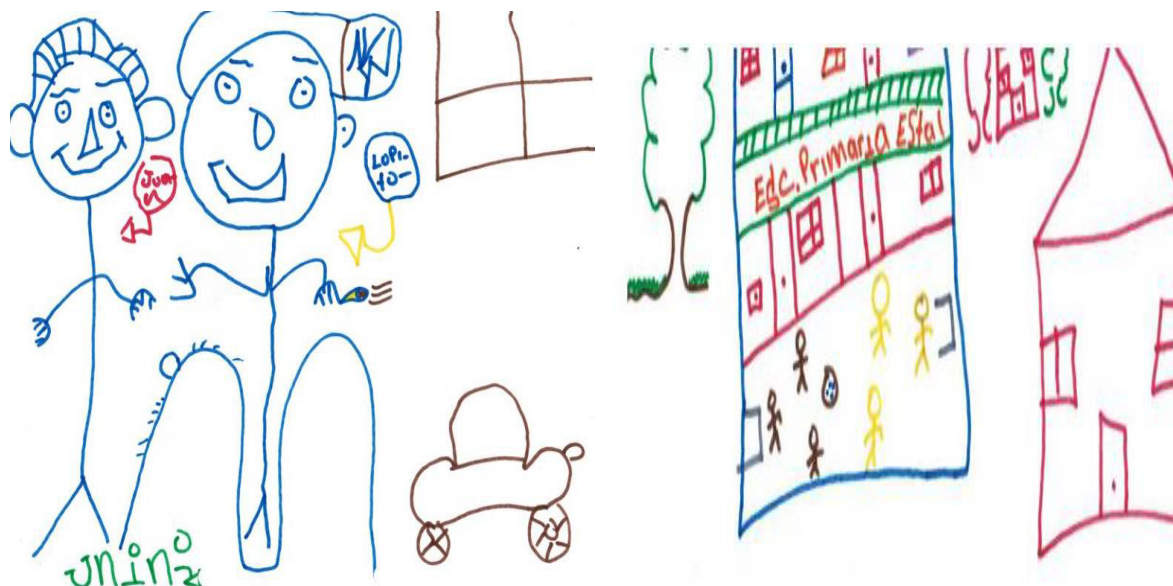


Figura 5.6: Abanico de detalles en los dibujos sobre el lugar de aprendizaje

Fuente: P55 (Hombre, Otro significativo, Lomas Modelo, edad desconocida) y P54 (Hombre, Otro significativo, Lomas Modelo, edad desconocida).

En la figura 5.6, se asume que en el dibujo de la izquierda el lugar de aprendizaje sería la estructura que se encuentra en el borde superior derecho, al lado del árbol y que consiste únicamente en un cuadrado del fondo (¿ventana?). Por el contrario, la imagen de la derecha muestra muchos más detalles de la escuela: los diferentes salones, en sus dos niveles y la cancha de fútbol.

Dentro de esta gama de opciones, se registran 8 dibujos donde el espacio de aprendizaje está dibujado por fuera (1 de La Alianza, 6 de Lomas Modelo y 1 de Lomas de la Fama) mientras que 6 producciones dan cuenta de los espacios internos de aprendizaje (3 de la Alianza y 3 de Lomas Modelo). En ambos casos, la idea del aprendizaje remite a la tradicional: el alumno que asiste a la escuela a escuchar a su maestro que, frente a la clase, explica cosas en el pizarrón.

Las tres excepciones muestran espacios abiertos como lugares de aprendizaje. En uno explícitamente se señala “lugar de aprendizaje: no ay mejor lugar que la calle” (SIC P36:3). Esta visión alternativa del lugar de aprendizaje podría sostener una visión amplia de la educación, como algo que puede darse más allá de un lugar físico particular. Pero al mismo tiempo, cuestionaría el rol tradicional formal de la escuela.

A manera de resumen, a continuación se presentan esquemáticamente las imágenes surgidas de los jóvenes marginales:

Tipología de imágenes de los jóvenes marginales		
Imágenes del maestro	Tradicional (7)	Hombre, adulto, de pie y en un ambiente escolar, frente a los estudiantes. Viste de manera formal.
	Polémica (1)	Identificar que cualquiera puede ser maestro.
	Indiferenciado (7)	Bajo dos formas: no poder identificar quién es el maestro o suponerlo en base a la identificación del estudiante.

	Sobreestimación (2)	Dibujado significativamente más grande que los estudiantes, que aparecen indiferenciados.
Imágenes del estudiante	Tradicional (7)	Representado en actividades académicas: estudiando, ingresando a la escuela, etc.
	Joven (2)	Representado con características juveniles: peinados o vestimenta de grupos juveniles (rockeros, raperos, etc.).
	Indiferenciado (8)	No se puede identificar quién es el alumno o representarlo como una “persona de palitos”.
Imágenes del lugar de aprendizaje	Edificio (8)	Estructura dibujada por fuera, identificando rejas, puertas y ventanas. Se señala que es la escuela.
	Salón (6)	Con bancos, sillas, pizarrón y libros.
	Simbólico (3)	No aparece estructura alguna, sino que la calle o espacios abiertos son señalados como lugares de aprendizaje.

Tabla 5.2. Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes marginales que brindan información sobre el aspecto icónico de las representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los dibujos

Tal como lo afirma Mamali (2006), las representaciones sociales tienen una función cognitiva y transformadora que no puede reducirse únicamente a la percepción, la memoria o las palabras, particularmente en niveles de análisis complejos. Siguiendo esta premisa, se observa que la información proporcionada por los dibujos remiten a aspectos más primarios, previos a la palabra (“las imágenes vienen antes, las palabras luego, histórica y ontogenéticamente” Mamali, 2006:3.1).

5.2.2 Jóvenes escolarizados

Con respecto a los jóvenes escolarizados, 12 fueron el total de dibujos obtenidos, cuyos detalles se especifican a continuación:

Características del dibujo	Preparatoria 2	Preparatoria UR
Cantidad de participantes	4	8
Cantidad de dibujos	4	8
Cantidad de hojas por participante	Una hoja (4)	Una hoja (8)
Material realizado	Lápiz (4)	Plumones de varios colores (8)
Posición de la hoja ocupada	Totalidad en sentido horizontal (1) Totalidad en sentido vertical (3)	Totalidad en sentido horizontal (2) Totalidad en sentido vertical (6)
Características del trazo	Levemente remarcados (4)	Continuos y firmes (salvo algunas secciones remarcadas) (8)

Incorporación de la perspectiva	Sí (3) Bien lograda Sí (1) Rudimentaria	Sí (1) Rudimentaria No (7)
	Mucho detalle en las figuras humanas (2), con diseños excepcionalmente bueno (1)	

Tabla 5.3. Características de los dibujos diferenciados por preparatoria

Cabe resaltar que, en las actividades con los jóvenes escolarizados, en la Prepa 2 los estudiantes utilizaron sus propios materiales, mientras que en la Prepa UR los materiales fueron proporcionados por la investigadora, por lo que la utilización de uno u otro no es muestra de una elección. Esto se diferencia de los jóvenes de los Centros, donde se les proporcionó material, pero hubo participantes que optaron por ciertos recursos particulares.

Igual que en los dibujos de los jóvenes marginales, la gama de habilidades para el diseño varía mucho, evidenciándose aquellos que poseen un manejo básico de dibujo hasta otros, más sofisticados:

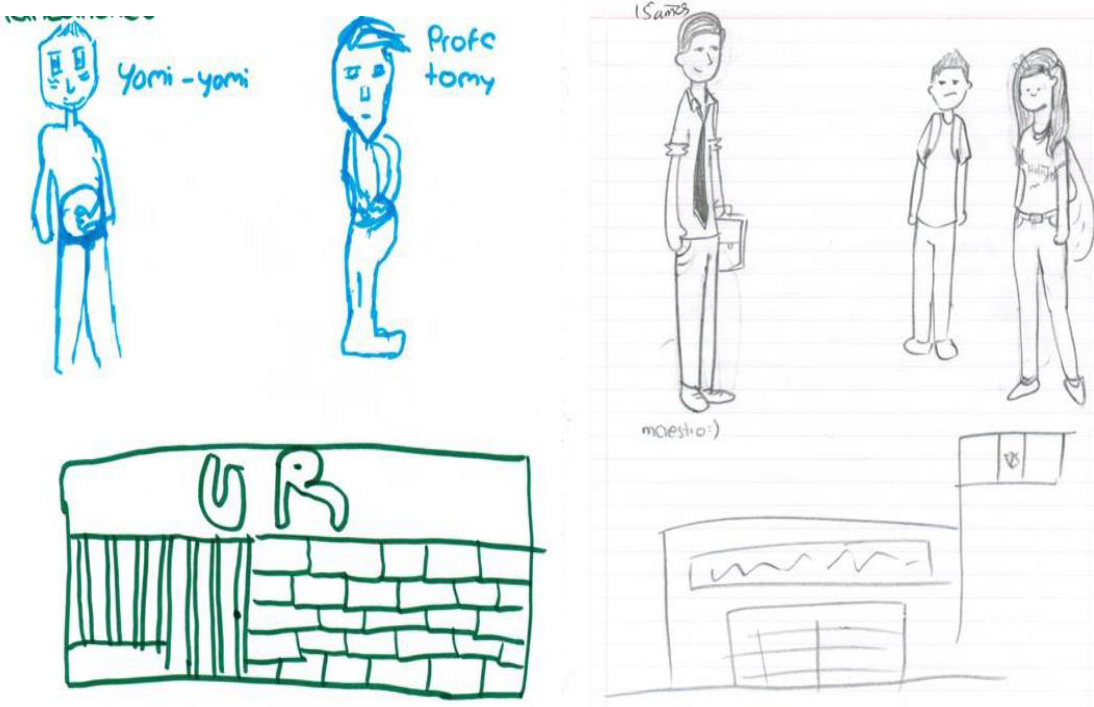


Figura 5.7. Gama de habilidades de diseño en estudiantes de prepa

Fuente: P67 (Hombre, Otro significativo, Prepa UR, 17 años) y P61 (Mujer, Otro significativo, Prepa 2, 15 años)

En la figura 5.7 se muestran, en primer lugar, un producto con características más básicas (trazo entrecortado, perspectiva rudimentaria, escasos detalles) y, en segundo lugar, una producción más elaborada que, si bien no abunda en detalles, transmite con facilidad aspectos propios de cada elemento señalado.

Otro punto interesante de los dibujos de este grupo es que casi la totalidad (a excepción de tres casos) diseñan separadamente los tres elementos solicitados: los personajes no interactúan entre sí, no están dentro de un contexto que brinde información sobre lo que hacen, sino que se encuentran “en abstracto”. Ello pudiera ser interpretado como la realización de la actividad siguiendo literalmente las instrucciones de dibujar un maestro, un alumno y un lugar de aprendizaje. Cabe destacar que en todos los lugares de realización de la actividad hubo preguntas sobre cómo concretarla a la cual se respondió siempre que lo “hicieran como prefieran”.

Finalmente, se señala que muchos de los diseños hacen referencia a un léxico en inglés no tan evidente en los Centros Comunitarios. En ocasiones los jóvenes dibujan la marca de la ropa o escriben en las playeras en inglés. Incluso en un ejemplo la escuela está señalada como “school”.

Las representaciones sociales derivadas de estos dibujos se distinguirán, también, en tres secciones:

5.2.2.a Imagen típica del maestro. En la Preparatoria 2 las imágenes remiten a adultos hombres de pie, con vestimenta formal (camisa, corbata, lentes, barba y maletín). Se los ve serios salvo en un caso, que esboza una sonrisa. Como están separados del ambiente de aprendizaje, no están realizando ninguna actividad, ni se los ubica dentro de un contexto educativo. Quizás un punto a tener en cuenta es que la actividad se realizó en espacios proporcionados por el maestro de física, un hombre de mediana edad y pudiera haber influido en el dibujo -aunque no estuvo presente durante la actividad.

En esta preparatoria las imágenes tienden a mostrar una concepción tradicional del docente, salvo en un caso, donde se lo dibuja marcadamente más grande que el estudiante y se lee “Gracias al maestro muchos hombres ahora son importantes, gracias a los conocimientos que les brindaron alguna vez”. Este podría ser expresión similar al fenómeno de *sobreestimación* identificado en el Centro Lomas Modelo.

La Preparatoria UR continúa con esta característica de dibujar a los maestros separados de los alumnos y del espacio de aprendizaje, pero con algunas variaciones: tres dibujos lo muestran fuera de contexto, solo; mientras que dos producciones lo hacen separadamente de los estudiantes pero incorporan al pizarrón. Finalmente, tres dibujos incluyen al docente, el alumno y el espacio de enseñanza en una sola representación, escenificando una situación. Ello favorece la lectura del dibujo al presentar una estructura que proporciona un marco narrativo de interpretación (Wagner, Hayes et. al, 2011).

En todos los casos se distingue quién es el maestro, ya sea por elementos del dibujo como por estar explícitamente señalado, incluso en ocasiones sin ser necesario. Pero en tres casos es el único indicador de que es el maestro porque, si bien recibe un tratamiento diferente al del alumno, no muestra cualidades que permitan señalar su función docente. Estos tres casos se los tomará como una ejemplificación de un tratamiento indiferente del maestro.

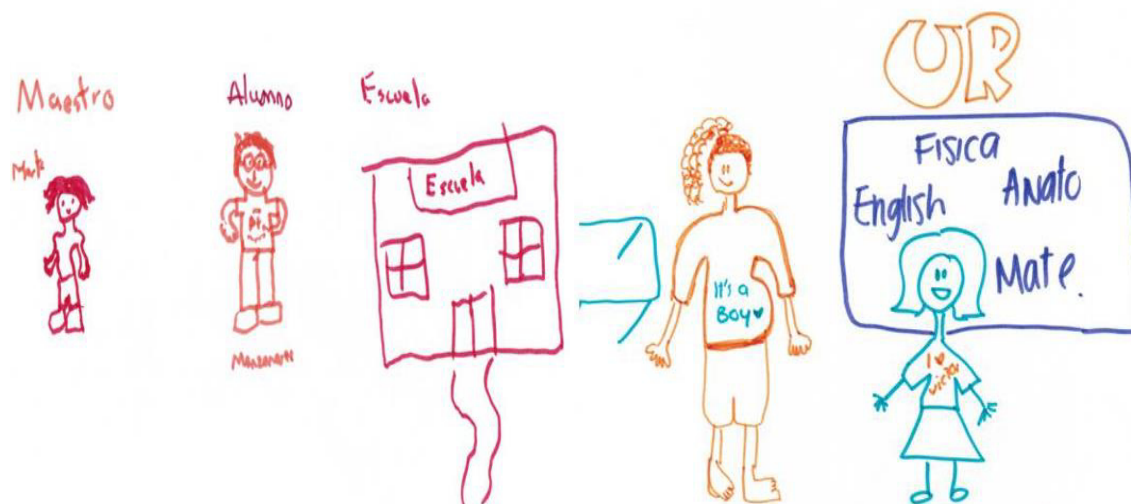


Figura 5.8. Dos maneras de representar al maestro: separadamente o en contexto

Fuente: P62 (Hombre, Otro significativo, Preparatoria UR, edad desconocida) y P63 (Mujer, Caso, Preparatoria UR, 18 años)

En la figura 5.8 se observan dos modos de representar al docente: en la primera, la maestra aparece como tal, pero aislada del resto de los integrantes mientras que en el segundo ejemplo se lo ve integrado en una situación. Cabe resaltar también que mientras el primer joven dibujó a la maestra de un modo diferente al alumno, no hay nada -salvo la etiqueta- que permita identificarla como tal, al contrario de la otra estudiante que da más elementos para ello.

Dos grupos se diferencian en esta Preparatoria: aquellos que muestran a los maestros alegres (2) y aquellos que los muestran serios, enojados o regañando (6). Se sostiene que, del mismo modo que con los jóvenes marginales, los jóvenes preparatorianos se ubican en el lugar de estudiante, representando a los docentes desde sus vivencias.

En el caso de los jóvenes escolarizados, pareciera haber una homogeneidad respecto a la imagen típica del maestro, refiriéndolo a un profesor en el salón de clases, cumpliendo funciones de enseñanza.

5.2.2.b Imagen típica del estudiante. Del mismo modo que con los maestros, los estudiantes son fácilmente identificables en los dibujos, brindando un panorama uniforme entre las dos preparatorias.

En la Preparatoria 2, los estudiantes están representados solos, fuera de contexto, pero con rasgos claramente juveniles, tales como peinados de moda, vestimenta holgada y con marcas juveniles (en un caso, se observa la marca “Hollister” en la playera de una muchacha) y mochilas. Se los ve sonriendo y en un caso se lee “[nombre del alumno] ahora tiene una maestría en ingeniero civil gracias a todo su esfuerzo que puso a su estudio”.

En la Preparatoria UR los estudiantes se los identifica ya sea por sus características juveniles o por recibir un tratamiento diferente al del maestro, aunque ello no implique necesariamente una cualidad estudiantil *per se*. Tres gráficos muestran un perfil estudiantil, mientras que los demás

cinco aparentan estudiantes ligeramente infantilizados, una marcada diferencia con los dibujos de los jóvenes de los Centros Comunitarios y de la Preparatoria 2.



Figura 5.9. Una imagen de alumno infantil versus una imagen de alumno como estudiante
Fuente: P64:2 (Hombre, Otro Significativo, Preparatoria UR, edad desconocida) y P68:4 (Hombre, Caso, Preparatoria UR, 19 años)

En la figura 5.9, se observa el tratamiento diferencial con respecto al estudiante: en el primer ejemplo, la alumna aparece fuera de contexto, sin elementos que den cuenta de su carácter estudiantil y guarda rasgos un tanto infantiles. Por el contrario, el segundo ejemplo muestra al estudiante en un contexto académico más adulto. Esta manera de representar al estudiante pudiera ser signo de una época que identifican como claramente estudiantil o por ubicarse en una posición más infantil, considerando que el lugar de aprendizaje dibujado es la preparatoria.

Si bien en los jóvenes marginales hay dos dibujos representando un niño, éste siempre está en un contexto estudiantil, por lo que se consideraron dentro de la categoría estudiante. Contrario a ello, en los jóvenes preparatorianos se estableció una categoría separada. Se procedió de este modo porque los jóvenes marginales están fuera del sistema educativo, contrario al de estos muchachos, que realizan un dibujo con características infantiles estando dentro del sistema educativo.

Otro punto interesante de destacar de los dibujos de esta preparatoria es que la mitad (4) no se dibujan a ellos mismos, sino a otros. Este dato es registrado porque los jóvenes identifican al estudiante con un nombre (el de uno de ellos, presente en la actividad) o porque realizan un dibujo de una persona del sexo opuesto. En el caso de la Preparatoria 2 una sola joven dibuja a un estudiante del sexo opuesto, pero nada sabemos sobre quién es. Del mismo modo que con los jóvenes marginales, podría interpretarse como la influencia de esa persona en particular en el grupo o por representar la idea de un estudiante *típico*.

5.2.2.c Imagen típica de un lugar de aprendizaje. Todos los jóvenes a excepción de uno identifican el espacio de aprendizaje como un edificio que es la escuela. La gran mayoría de ellos (9) está representado por fuera, mientras que sólo dos jóvenes de la Preparatoria UR grafican un aula.

La escuela como edificio se la dibuja generalmente con puertas y ventanas, resaltando por su reiteración el diseño de rejas en la entrada (6 jóvenes las dibujan). Si se agregan más detalles, los jóvenes tienden a identificar el nombre de la misma (7) o a dibujarle una bandera (2). Este otro espacio de aprendizaje que es el aula sólo se ve en la Preparatoria UR y comprende elementos como el pizarrón, mesas, bancos y tarimas. Éstos parecen ser imágenes compartidas socialmente (Wagner, Kronberger et al., 2002) que concentran, en una especie de núcleo simbólico, los aspectos básicos de enseñanza.

Una tercera imagen que podría representar unas representaciones sociales particulares es la excepción señalada anteriormente: un joven no dibuja un espacio de aprendizaje como tal, sino su símbolo (UR). La escuela deja de ser un espacio físico para convertirse en un espacio simbólico. Mamali (2006), concuerda con esta afirmación, al sostener que las imágenes cobran un aspecto metafórico; sólo una imagen puede condensar la multiplicidad de los valores simbólicos que se le adjudican.



Figura 5.10. Imagen concreta versus imagen abstracta de una escuela

Fuente: P58:4 (Hombre, Otro Significativo, Preparatoria 2, 15 años) y P66:2 (Hombre, Otro significativo, Preparatoria UR, 17 años)

Tipología de imágenes de los jóvenes preparatorianos		
Imágenes del maestro	Tradicional (8)	Hombre, adulto, de pie y en un ambiente escolar, frente a los estudiantes. Viste de manera formal.
	Indiferenciado (3)	Bajo la forma de un tratamiento diferente al del alumno pero sin proporcionar elementos que den pie a su identificación como tal, salvo por la etiqueta que señala que es docente.
	Sobreestimación (1)	Dibujado significativamente más grande que el estudiantes.
Imágenes del estudiante	Tradicional (3)	Representado en actividades académicas: estudiando, preguntando, etc.
	Joven (4)	Representado con características juveniles: peinados o vestimenta de grupos juveniles (pantalones holgados, vestimenta informal, etc.).
	Infantil (5)	Semejan a un estudiante niño, sin rasgos propios de actividades académicas, pero señalado como tal.
Imágenes del lugar de aprendizaje	Edificio (8)	Estructura dibujada por fuera, identificando rejas, puertas y ventanas. Se señala que es la escuela.
	Salón (6)	Con bancos, sillas, pizarrón y libros.
	Simbólico (1)	No aparece estructura alguna, solo se señala el nombre de la preparatoria y el logo.

Tabla 5.4. Tipología de imágenes encontradas en los jóvenes de preparatoria que brindan información sobre el aspecto icónico de las representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los dibujos

5.3. Representaciones sociales sobre la educación formal. Resultados de la técnica de asociación libre

5.3.1. Jóvenes marginales

Con la técnica de asociación libre utilizada es posible identificar rasgos de la estructura y revelar los contenidos de las representaciones sociales distribuidos en un determinado campo semántico (De Rosa, 2003). Producto de la combinación de dos estrategias tradicionalmente utilizadas (la carta asociativa -Abric, 2001a- y la red de asociaciones -De Rosa, 2003), se ampliaron los objetivos de éstas para incluir la explicitación del campo semántico en el cual las representaciones sociales se gestan y modifican.

La primera parte solicitaba a los jóvenes redactar, en unas tarjetas y de manera individual, todas las palabras, impresiones o expresiones que surjan en base al término ESCUELA. Esta primera parte es la técnica de base en el trabajo con la estructura de las representaciones sociales y se denomina asociación libre continua (Flament & Rouquette, 2003). A continuación se muestran algunos datos descriptivos que servirán para dimensionar las propiedades de las respuestas:

Datos / Centro Comunitario	La Alianza	Lomas Modelo	Lomas de la Fama
Número de participantes en la actividad	9	8	2
Número total de asociaciones	90	46	14
Promedio de respuestas por persona	10	5.75	7
Diversidad de asociaciones	.70	.88	.83
Índice de rareza (Hápax)	.79	.88	.83

Tabla 5.5. Datos descriptivos de la técnica de asociación libre – jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Respecto a la diversidad de las asociaciones, el cálculo se realiza dividiendo el número de palabras sobre el número total de asociaciones $\left(\frac{T}{N}\right)$, de tal suerte que se obtiene un índice que identifica el grado de reiteración en las respuestas. Cuando este número se acerca a 1, significa que todas las respuestas fueron únicas. A medida que aumenta, disminuye el consenso, imponiéndose las determinaciones individuales sobre las grupales, lo que pudiera incluso excluir la posibilidad de la existencia de unas representaciones sociales sobre el objeto. Por el contrario, más cercano al 0 es evidencia de, al menos, una estereotipia de respuestas y un índice de organización (Flament & Rouquette, 2003).

En el caso de los Centros Comunitarios, La Alianza se identifica como aquél de mayor consistencia, contrario a Lomas Modelo. Dos aclaraciones son necesarias: primero, las técnicas de asociación libre suelen aplicarse a grandes poblaciones y su tratamiento es más estadístico, lo que seguramente impacta en estos indicadores. No obstante, -y a esto alude la segunda aclaración- es notoria la diferencia de asociaciones entre los Centros Comunitarios. Más allá de los números por sí solos, la comparación brinda elementos para dimensionar rasgos distintivos de cada lugar.

Respecto al índice de rareza, se determina por el número de hápax o respuestas únicas dentro del número total de palabras enunciadas $\left(\frac{h}{T}\right)$. Muy cercano al índice de diversidad de asociaciones, se diferencia del mismo por centrarse en la variabilidad inter-individual: “la diversidad es una medida global de la variedad interna entre las poblaciones, la rareza es una medida del rendimiento relativo de esta variedad” (Flament & Rouquette, 2003: 65).

Téngase presente el siguiente ejemplo para comprender mejor las diferencias entre ambos estadísticos: en una distribución equitativa entre dos grupos, se obtienen 80 asociaciones que, al contabilizarse el número de palabras, en ambos casos se obtiene un listado de 7 términos. En ambos, la diversidad de asociaciones es la misma pero si se observan los términos que aparecen únicamente una vez, éstos pueden concentrarse en 2 términos de ese listado de 7 y los demás repetirse el resto de las asociaciones o sólo tener un término hápax (tabla 5.6):

Conceptos	Grupo A	Grupo B
1	27	38
2	19	24
3	12	11
4	9	4
5	7	1

6	5	1
7	1	1
T/N	7/80	7/80
Hápax	1/7	3/7

Tabla 5.6. Distribuciones ficticias con un T/N idéntico pero proporciones de hápax diferentes

Fuente: Elaboración propia en base a ejemplificación de Flament & Rouquette, 2003

Del mismo modo que con la diversidad de asociaciones los datos, más que mostrar una significancia estadística, sirven para ilustrar un punto: únicamente en el Centro Comunitario La Alianza surgen más de dos respuestas similares. Por el contrario, en los otros dos centros son pocas las palabras que se repiten y éstas solo lo hacen en una ocasión. El hecho de que las palabras se reiteren al interior del grupo es índice de una mayor fortaleza en las representaciones sociales.

Ahora bien, si se conjuntan todas las respuestas de los jóvenes marginales, se obtienen los siguientes datos:

Datos	Centros Comunitarios conjuntados
Número de participantes en la actividad	19
Número de asociaciones	150
Diversidad de asociaciones	.60
Índice de rareza (Hápax)	.74

Tabla 5.7. Conjunción de datos descriptivos de la técnica de asociación libre - jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

La tabla 5.7 permite afirmar que de 19 jóvenes que participaron en la actividad, surgieron 150 asociaciones (tanto en un primer como en un segundo orden). En este *diccionario de términos* (De Rosa, 2003) evocados bajo consenso grupal, surgen una serie de expresiones que permiten realizar una hipótesis sobre el núcleo central y la periferia de las representaciones sociales. Siguiendo la distribución de la frecuencia, se puede identificar los conceptos que posiblemente concentran los elementos más importantes sobre las representaciones sociales de la educación. Los términos son:

Término	Frecuencia
Aprender	10
Maestros	9
Alumnos	8
Libros	5
Amigos	3
Enseñanza	3
Escribir	3
Pizarrón	3
Salón	3

Tabla 5.8. Frecuencia de respuestas que podrían concentrar el núcleo de las representaciones sociales sobre educación. Jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

El término que encabeza el listado presentado en la tabla 5.8 es el de aprender, con 10 frecuencias. Llama la atención que este concepto emerja en todos los Centros pero el de “Enseñanza” esté presente sólo 3 veces, lo que refuerza la hipótesis de que los jóvenes se posicionan como estudiantes al momento de referirse a la escuela. Luego le siguen los actores de este proceso (maestros, alumnos) y un instrumento por el cual se logra (libros). Podría decirse, entonces, que la escuela es aprendizaje de un estudiante por parte de un maestro mediante un libro. Este aprendizaje involucra también un pizarrón, un salón y escribir.

Pero también hay otro punto: la amistad. Si bien la palabra se repite 3 veces, quizás no sea un concepto a menospreciar ya que han sido poco los términos reiterados (23 en total). La palabra amigos hace surgir otra hipótesis: las respuestas están enfocadas no sólo en una visión estudiantil, sino también en una visión juvenil, donde los amigos son un elemento importante en la vida escolar.

Los términos que tuvieron dos repeticiones son: aburrido, baños, clases, dirección, diversión, español, leer, mala higiene, matemáticas, niños, recreo, sueño, talleres y tareas. Estas otras expresiones terminan de completar esta imagen de la escuela como lugar de aprendizaje, con más elementos.

5.3.2. Jóvenes escolarizados

Del mismo modos que con el grupo anterior, los jóvenes redactaron todas las palabras, impresiones o expresiones que surjan en base al término ESCUELA. De este segundo grupo se obtuvieron los siguientes datos descriptivos:

Datos / Escuela	Preparatoria 2	Preparatoria UR
Número de participantes en la actividad	4	7
Número total de asociaciones	12	58
Promedio de respuestas por persona	3	8.28
Diversidad de asociaciones	1	.74
Índice de rareza (Hápx)	1	.58

Tabla 5.9. Datos descriptivos de la técnica de asociación libre – jóvenes escolarizados

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Una aclaración es preciso realizar: al ser las actividades grupales, los jóvenes compartían en voz alta sus asociaciones, dando lugar a dos fenómenos: por un lado, que otros jóvenes del mismo grupo tomaran esas asociaciones y las escribieran personalmente y, por otro lado, que no lo hicieran, considerando que alguien más las había escrito. Esta puntualización también aplica para el Centro Comunitario La Alianza y Lomas de la Fama, mientras que en Centro Lomas Modelo, al ser la investigadora quien redactó las tarjetas, en ocasiones los jóvenes dejaron pasar repeticiones de asociaciones para que se escribieran otras nuevas.

El grado de reiteración en las respuestas, obtenido por la diversidad de asociaciones, se evidencia particularmente en el caso de la Preparatoria UR; este indicador muestra ausencia de consenso en la Preparatoria 2, cuando la Preparatoria UR muestra cierta estereotipia de respuestas. El índice de

rareza muestra una conclusión similar: la Preparatoria 2 evidencia todos los términos como únicos, inversamente a la UR, que habla de un consenso alto en la conformación de las representaciones sociales sobre la escuela.

De la conjunción de las respuestas de los jóvenes escolarizados, se obtienen los siguientes datos:

Datos	Preparatorias conjuntadas
Número de participantes en la actividad	11
Número de asociaciones	70
Diversidad de asociaciones	.74
Índice de rareza (Hápax)	.58

Tabla 5.10. Conjunción de datos descriptivos de la técnica de asociación libre - jóvenes escolarizados
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Siguiendo a Flament & Rouquette (2003), se refuerzan un diagnóstico de la existencia de representaciones sociales estructuradas cuando se minimiza la diversidad de asociaciones y se maximiza el índice de rareza.

El *diccionario de términos* se distribuye del siguiente modo:

Término	Frecuencia
Amigos	5
Maestros	3
Hueva	3
Diversión	3
Tacos	3

Tabla 5.11. Frecuencia de respuestas que podrían concentrar el núcleo de las representaciones sociales sobre educación. Jóvenes escolarizados
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Los términos que tuvieron dos repeticiones son: cafetería, comida, crítica, exámenes, flojera y libros. Observando la distribución de frecuencias, se puede afirmar hipotéticamente que el núcleo de las representaciones sociales sobre la escuela está conformado por dos ámbitos: el de la vida “escolar” (maestros, exámenes, libros, etc.) y aquel perteneciente a la “diversión” (amigos, diversión, cafetería, etc.). Esta afirmación no sólo surge de los mismos términos señalados en la actividad, sino también de la propia distribución que se dio a los conceptos, al agrupar los términos bajo diversos títulos: “diversión” y “obligación”; “prepa 2” y “preparatorianos” y “actividad” y “obligación”.

Importante destacar la frecuencia de palabras asociadas con comida, igual que en el grupo de jóvenes marginales. De allí surge otra hipótesis interpretativa: el espacio de comida está asociado al encuentro juvenil y al receso, como lugar no normalizado dentro del ambiente escolar.

5.4. Representaciones sociales de la educación formal. Resultados de las entrevistas

5.4.1. Jóvenes marginales

La verdad no está siempre en un pozo. Los más importantes datos se hallan invariablemente en la superficie. La profundidad reside en los valles donde la buscamos, y no es sobre la cúspide de la montaña donde se encuentra.

Edgar Allan Poe

Una crítica que se le ha formulado a la teoría de las representaciones sociales es sostener una visión consensuada de la realidad social en términos teóricos pero metodológicamente insistir en la diferenciación entre respuestas individuales (Doise, Clémence et al., 1992). Es que justamente es en la contrastación individual donde se vuelven evidentes las representaciones sociales (Bauer & Gaskell, 1999) mostrando aquellos valles donde la realidad cobra forma y dimensión. Debido a ello, se contrastaron entre sí las diversas aportaciones realizadas por los jóvenes, generalizándose el tratamiento de las entrevistas en dos grandes bloques: el de los jóvenes marginales y el de los jóvenes escolarizados -cuando haya diferencias que señalar al respecto. Los Centros Comunitarios se fusionan en un solo discurso, más por recurrencia en los enunciados que por falta de ellos, aunque si cabe una distinción por Centro, se señalará oportunamente.

Fueron 24 entrevistas las realizadas a jóvenes marginales, de las cuales 7 son a Otros significativos: 10 pertenecientes a La Alianza, 11 a Lomas Modelo y 3 a Lomas de la Fama. De ellas se obtuvieron cinco familias de códigos relacionadas con las representaciones sociales y que cubren principalmente tres tópicos: la Escuela (como sede de las representaciones sociales y como Institución), los maestros y los alumnos (y su aprendizaje).

Las representaciones sociales no se encuentran en el mundo objetivo, sino que son abstracciones conceptuales (Rouquette, 1995) fruto de la experiencia y la frecuencia de contactos con el objeto (Moliner & Gutermann, 2004) por lo que se hallan íntimamente vinculadas a los recuerdos y experiencias propias que luego son interpretadas socialmente. Ello lleva a que muchos de los códigos obtenidos están en la línea del recuerdo y otros procuran una conceptualización abstracta del objeto.

En algunos casos, los códigos no surgieron en todos los participantes ni de la misma manera en quienes lo formularon, por lo que se especificará cuántas personas y cuántos segmentos de entrevista lo poseen. Es preciso recordar que los códigos resumidos en este capítulo corresponden a los primeros pasos en la elaboración de teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1999) donde luego se formalizan en una serie de conceptos de mayor abstracción (Dey, 1999).

Esta técnica, a diferencia de las anteriores, supuso una serie de encuentros con los jóvenes y la libre expresión de sus opiniones y pensamientos, por lo que resulta más enriquecedor, ampliando y describiendo nociones que en las actividades emergieron o se esbozaron.

El análisis, en consecuencia, se dividirá considerando los tres tópicos señalados con anterioridad:

5.4.1.a Enunciados sobre maestros. Cuando a los jóvenes marginales se les solicita identificar los caracteres genéricos y diferenciales de los profesores (código “definición de profesor”, 8 personas, 13 extractos de entrevista), se hace referencia tanto a un hacer como a un carácter. Respecto al *hacer*, se lo ve como un sujeto adulto que básicamente enseña (Fito, Guille, Ozzy), pide tareas y

logra que los alumnos las cumplan (Fito). Este profesor puede enseñar porque tiene un saber mayor (Gabriela, Seri y Joaquín) aunque en ocasiones la manera en que lo hace no es comprendida por el estudiante, tal como se verá a continuación.

Respecto al *carácter*, se los define como inteligentes (Kara) pero pareciera ser que la forma de ser no puede generalizarse en una serie única de particularidades, sino que se resume en dos grandes “tipologías”: por una parte, se los señala como alegres (Kara), con vocación de enseñanza (Seri y Joaquín) y poniendo atención a los estudiantes, mostrando interés en los procesos de aprendizaje de ellos (Miguel). Por otra parte, se los define como enojones (Kara), trabajando por un sueldo (Seri y Joaquín), sin interés en la enseñanza y sin explicar nada, “les vale” (Miguel, 85:56). Argumentan que no comprenden por qué los maestros se molestan cuando un alumno pregunta en la medida en que “un maestro está para preguntarle” (Seri y Joaquín, 80:23) y no siempre saben decir que no saben, lo que lo convierte en un “clásico adulto” (Seri y Joaquín, 81:9). Según Guille “los maestros ya nomás enseñan... ya no les interesa tanto” (89:46).

Complementando la definición de maestro, los jóvenes señalan una serie de características positivas y negativas (12 personas, 18 extractos de entrevistas). Tienden a verse positivamente rasgos que hablan de paciencia, capacidad de explicar y atención personalizada: dentro de esta categoría entran aquellos maestros abiertos a recibir críticas y tener un orden en la exposición, permitiendo a los estudiantes anticiparse a la dinámica dentro del aula (Kara); explicar despacio, permitiendo que todo el salón comprenda (Fito, Lucas) y con disposición y deseo (Seri y Joaquín); no regañar por cualquier cosa (Gabriela y Lucas); prestar atención a los estudiantes, incluso si tienen que mostrarle sus errores (Miguel) y permitir un vínculo más cercano a éstos (Lucas).

Los rasgos negativos son aquellos prácticamente opuestos a los anteriores, relacionados con la exigencia, una mala enseñanza y el desinterés por los alumnos. Es así como, respecto a la *exigencia*, los jóvenes hablan mal de los maestros estrictos, los que por “un pequeño error y hacen que se te venga el mundo encima” (Ozzy, 90:52) mientras que Lucas llega a hablar de castigos corporales:

Lucas: Y... y luego estaba un pinche profe, que se llamaba, se llamaba Miguel Pablo, me parece un pinche pelón, altote, no ese güey también era bien mamón. Ese con la pinche regla te daba en las manos y así “¡ándale! ¡Pá que entiendas!” ¡Nombre! era un pinche pelón, alto... Ese profe si era... (92:10).

El extremo de esta situación lo ejemplifica Jorge, al referirse a los profesores estrictos:

Cecilia: Mm... Entonces de estos profesores podríamos decir que no eran... bueno, en algunas cosas a los alumnos los regañaban a algunos y en otras no ¿Ese para usted es una característica de un buen profesor o de un mal profesor?

Jorge: Mm... bueno, pos más o menos... Tampoco tan malo porque no había golpes (87:32).

La *mala enseñanza* está en las exposiciones desorganizadas, regresando a puntos que ya consideraban vistos (Kara); explicaciones “de volada” (Fito, 74:37) sin dar oportunidad a los estudiantes de apuntar los trabajos y violentar a los estudiantes cuando se les interroga por no haber comprendido diciéndole “¡eres un tonto!” (Seri, 80:13). Por su parte, el *desinterés* está en no atender al estudiante si sale mal o se pelea con otros compañeros (Gabriela), no preocuparse si hacen las tareas (Fito se recuerda de maestros que decían “« ¡Neh!, pos yo les encargo las tareas, si las hacían, chido, sino, pos como quiera a ustedes les va a afectar, tarde o temprano. Yo estoy

haciendo mi trabajo» que no sé qué...” -74:38) o entrar al salón sin decir nada y comenzar a escribir en la pizarra, como si la enseñanza fuese una actividad unidireccional y no dialógica (Miguel, 85:14).

Una mala característica señalada únicamente por Seri es la de “quitar el individualismo” del estudiante, esto es, la de aquél maestro que quiere que el estudiante haga las cosas exactamente como las enseñó:

Seri: ¡Ah! Porque querían a fuerzas que hicieras lo que ellos querían. Y tú dices “No, bueno, lo hago como yo quiero” pero te dicen “Que no, es que no es así”. Por decir, cuando te enseñan a dividir, el chiste, lo que les importa a los maestros de las divisiones es que tengas el resultado de arriba. No importa como hagas el resultado de abajo, según yo, o como hagas el... los procedimientos para llegar al resultado. Pero no, en los maestros siempre eran de que: “No, las divisiones son así y quiero que las hagas así”. Y bueno es un ejemplo de que “yo no sé hacerlas así, yo sé hacerlas así” (80:49).

Gran parte de la caracterización de maestros descritas por los jóvenes se apoyan en historias personales de naturaleza concreta, que luego asumen un atributo de esencia. En los códigos recuerdos generales de profesores (7 personas, 13 extractos de entrevista) y recuerdos puntuales de profesores (9 personas, 28 extractos de entrevista) quedan plasmadas historias de la vida estudiantil cotidiana que luego complementan una definición o la representan completamente.

Los recuerdos generales de profesores tienden a resumir en breves afirmaciones descripciones generales de los maestros, presentándose habitualmente como un prelude a historias específicas. Se muestran bajo dos opciones: las positivas, por ejemplo, no regañones (Kara) amables (Gabriela), bien y chidos porque enseñaban (Pinto); y las negativas, donde se encuentra que no quieren enseñar (Seri, Joaquín y Miguel), se la pasaban gritando, en plena asamblea hablaban de deportes, mientras obligaban a los alumnos a estar ordenados y respetuosos, regañaban, no trataban a todos por igual (Jorge) y eran estrictos “de que si no llevaba la tarea, no sé, me... suspendían un día” (Ozzy, 87:58).

Por su parte, los recuerdos puntuales de profesores narran sucesos puntuales, desde apodos hasta eventos de regaños. De los mismos resalta una dificultad mutua para comprenderse (tanto desde los alumnos como los docentes). Las evocaciones parecen mostrar a profesores sobreexigidos, que bajan las expectativas de enseñanza y la reducen a una serie de actos: escribir en el pizarrón, solicitar una tarea, entre otros. Por su parte, los estudiantes aparecen apáticos, no interesados y fáciles de distraer. Para ejemplificar este punto, se presenta el siguiente extracto:

Cecilia: Eso se me hace interesante. Entonces si un maestro tiene alumnos rebeldes, puede ser que más porque sean rebeldes, que es una... no les gusta la clase o cómo la está dando...

Seri: Cómo la está dando... porque a mí no me gustaba como daba inglés. En tercero me dio una maestra y aprendí mucho inglés (risas). Aprendí lo que debí de aprender en primero y segundo, que no presté nunca atención. La verdad, nunca le presté atención al maestro. El maestro estaba hable y hable y...

Joaquín: Chinge y chinge (risas) (81:60).

Resulta llamativo observar que las menciones sobre los malos maestros sobrepasan a las de los buenos, en cantidad y en calidad descriptiva. Al respecto, se considera que los jóvenes se posicionan como estudiantes y su visión está en línea con las vivencias como tales. Por ejemplo, surgen pocas referencias a elementos contextuales que expliquen estos comportamientos. Aunque

es preciso tener en cuenta que las técnicas de enseñanza mencionadas por los muchachos (escribir en el pizarrón sin decir nada, castigar las faltas en las entregas de tareas redactando 500 veces “debo hacer la tarea”, etc.) no se destacan por sus cualidades pedagógicas y quizás evidencien un desgaste profesional.

¿Cómo se relacionan estos profesores con los alumnos (y viceversa)? El código vínculo docente - alumno (11 personas, 26 extractos de entrevistas) señala que las referencias de este grupo está en el orden de lo emocional más que de lo académico. Los jóvenes relatan amistades o pleitos pero son pocas las menciones al vínculo de “enseñanza - aprendizaje” en sí.

Entonces, en lo que respecta al estudiante para con el profesor, los vínculos identificados como positivos tienden a resaltar el “llevarse bien” (Kara, Gabriela, Seri, Jorge y Pinto). El hablar con el maestro parece tener un lugar especial, al proporcionar un vínculo afectivo positivo, de acercamiento.

También hay muchachos que resumen su vínculo con el maestro de manera negativa. Fito, por ejemplo, habla de que si el estudiante es violento o picudo no va a hacerle caso al maestro:

Cecilia: ¿Y cómo es alguien picudo?

Fito: ¿Eh? Así, que se la haga de bronca, no sé... Porque tal vez no se la haga de bronca en su cara, pero ya en su... detrás de su espalda o no sé, en voz baja “¡Ah, pinche viejo! Qué le importa si hago la tarea o no...” (74:39).

Desde la perspectiva del docente vuelven a aparecer estas menciones de intolerancia y poca paciencia: “Y luego hay veces que preguntas y te miran con cara de « ¿me estás jodiendo o qué?»” (Seri, 82:13), o cuando había dictado donde “escribo dos palabras y ella dijo como veinte [...] « ¡Y no repito!» (Joaquín, 82:13)”.

Al parecer, el contacto con el maestro depende mucho de su personalidad. Varios extractos de entrevistas tienden a destacar que el comportamiento del estudiante varía en función del modo de ser docente y ello impactaba incluso en la atención en clases y el aprendizaje.

Seri: Bueno, entonces en la secundaria con ciertos maestros era de que sí, les prestaba atención, porque me interesaba lo que hablaba. Pero si no, nomás escuchaba que estaba hablando pues y yo “¡Ah!” (Mira a su reloj) Cuarenta minutos, cuarenta minutos, ¡Treinta y ocho! (risas) me pasaba una eternidad. Pero había otros que me gustaba como daba las clases y sí prestaba atención. Decía “Pues se oye interesante de lo que estaba diciendo” y ya, le prestaba atención y aprendes algo nuevo. Nomás oye que está hablando y es como que estuviera haciendo un sonido y... (82:13).

En el comentario anterior, se observa esta distinción en el comportamiento escolar. Entonces, incluso cuando la referencia está centrada en el medio académico, vuelven a surgir comentarios de orden emocional más que propiamente referidos a la enseñanza-aprendizaje, resaltando en cantidad y descripción aspectos negativos que positivos. Un aspecto a destacar es la poca cantidad de elementos que brinden contexto al comportamiento docente, continuando vivo el recuerdo negativo sin incorporar reflexiones posteriores. Esto resulta particularmente sugerente cuando se tiene presente que hay jóvenes que tienen más de una década de haber abandonado la escuela.

Un código que merece mención aparte en lo que respecta al vínculo docente - alumno es el de los profesores violentos (5 personas, 15 extractos de entrevista). Sugerido solo con los jóvenes marginales, se catalogaron en tres tipologías para fines de exposición:

Agresión baja. Tiende a reunir historias de maltrato verbal y gritos en el salón, pero sin intervención física. El maestro aparece como incapaz de comprender los motivos por los cuales no se entiende la lección (o cansado de repetirla) y puede llegar hasta los insultos (Seri, 80:25). Un ejemplo lo señala Joaquín, que se recuerda de un maestro que, habiendo una pelea entre estudiantes, “apostaba” por el que creía el ganador, en lugar de separarlos: “Porque el maestro no ponía orden. Era de que veía que nos estábamos peleando y de que « ¡sobres!, ¡yo le apuesto diez pesos!» y el otro « ¡Yo le apuesto cinco!»». Es en serio, tanto era así el maestro” (83:3).

Agresión media. Involucra algún tipo de violencia física sin grandes consecuencias, frecuentemente disimuladas bajo otro tipo de acciones. Por ejemplo, Fito da cuenta de un maestro que se acercaba a los alumnos para “saludarlos”:

Fito: Sí, porque a veces te ponía a hacer el trabajo y te ponía, haz de cuenta, andaba así en los pasillos a ver quién andaba estudiando y haz de cuenta nomás agarraba a los que veía así, todos mencillos, y les daba así palmadas, ¡pas, pas! les pegaba así y “ánimo” y que no sé qué... Y a veces que andabas así haciendo (ininteligible), y luego les picaba las espaldas, así, con el dedo gordo “No ¡pum, pum! y que no sé qué...”

Cecilia: ¿Y alguna vez te picó a ti o te pegó?

Fito: ¡No!

Cecilia: ¿Y te caía simpático ese maestro?

Fito: Bueno, pos es que casi causaba gracia cuando se lo aplicaba a otras personas... (74:11).

Aquí cabe rescatar que, cuando se hace a otros, es gracioso. Otros ejemplos los proporcionan Joaquín (que recuerda un maestro que pegaba a los alumnos con un gis o un borrador para llamar su atención -80:14) y Lucas (al sostener haber sido golpeado en las manos con una regla “para que entienda” (92:11).

Igual que con Fito, los niños parecen apoyar estas agresiones con risas y señalamientos, quedando el agredido expuesto:

Seri: O como le digo, que hace poco, en la secundaria de mi hermanito, un maestro estaba dando la clase y como el niño se distrajo, estaba no sé qué haciendo, agarró el maestro y le aventó el marcador y el niño se levantó y le pego aquí y le rebotó en la cara. Y el niño estaba llorando y estaban todos de que risa y risa y el niño todo así... ¡Eso no se hace! ¡Es violencia! ¡Eso es violencia! Y no debería de haber violencia, nunca te deben de pegar (80:41).

Y aquí es pertinente una reflexión de Seri y Joaquín:

Seri: Ah, y luego otra cosa que te enseñan y no te la enseña la escuela... Bueno, te la enseña la escuela pero no es algo que te tenga que enseñar es a la humillación. En clase, frente a todos los compañeros. ¡Te humillan!

Joaquín: Una vez un maestro, puede ser de lo mejor o puede ser de lo peor.

Seri: Te enseñan a la humillación, ahí te...

Joaquín: Te sientes como un pitufo, chiquito, chiquito...

Seri: Yo siento las miradas de todos ¡y las risas!

Cecilia: ¿Y en qué momento el maestro humilla o cómo es?

Joaquín: Cuando da un regaño, se puede decir, o te hace una pregunta. O se nos cayó un lápiz y ya por eso también te regaña (80:13).

Agresión alta. Involucra una mayor afectación al estudiante, siendo sus efectos evidentes. Quienes reportan este tipo de agresión son los jóvenes del Centro Lomas Modelo y narran dos historias que también dan cuenta de la complejidad de la enseñanza:

Cecilia: ¿Y se acuerda de algún maestro en particular de la secundaria o de la primaria sino?

Lucas: Ah, uno, uno que estuvo aquí. A ese güey lo metieron al penal porque... si, güey, porque hacía tocamientos a las chavas de aquí... El profesor César, uno que está narigón así como tú (a Fito) (risas) No, así, así, el profe estaba aquí...

Tenchito: No, ¿la otra vez no era una maestra...?

Lucas: Rebeca.

Tenchito: Sí, estaba en las noticias...

Lucas: ¡Ah, sí! La profe Rebeca porque le puso con un (risas) al “Amenaza”. Un palazo en la mera cabeza, así (risas) les hizo así ¡bum! ¡No, sí, güey, sí!

Tenchito: Y luego encerraron unas maestras.

Lucas: Y luego ¡Si fue esa!

Lupito: ¡Yo la encerré a la verga! Con todos los alumnos, por andar de mamones...

Cecilia: Y ¿qué? Cuando se liberó le pegó un palazo o ¿cómo fue?

Lucas: ¡Nombre! eso fue antes ¡No sé! Porque esa profe era bien méndiga la profe, y luego pues este “Amenaza” pos ese casi no sabía mucho también y de repente que no... que se enoja la profe y que le hace así nomás en la cabeza así, con un palo ¡pas! “¡pá que entiendan!” (Risas) ¡Nombre! fuimos a demandarla ese día, fuimos a demandarla varios... Así, nos fuimos en un taxi, fuimos en un taxi y “No, que esto y esto” y luego pues que “no, ya...” ¡Nombre! Vinieron por ella y también se la llevaron pá llá y allá pagó una multa, la corrieron también a la profe. Porque le puso un chipotazo. Un chingo de veces... (92:9).

Entonces, la agresión paga con agresión, tanto desde el maestro como desde los alumnos: Estos jóvenes activamente se resuelven a demandar a sus profesores y ¡hasta encerrarlos! Por su parte, los maestros no dan signos de una respuesta diferente: a los palazos, el salón se convierte en una especie de campo de batalla donde es evidente que se requieren resolver otros aspectos previos a comenzar la enseñanza propiamente tal.

La siguiente tabla (tabla 5.12) resume lo expresado por estos jóvenes respecto al maestro:

Definición	Sujeto adulto que enseña, pide tareas y hace que las cumplan, sabe más que el estudiante	
Valencias	Positivas	Alegres, con vocación de enseñanza. Pacientes Capacidad de explicar Atención personalizada
	Negativas	Enojones, trabajando por un sueldo (sin vocación de enseñanza) Exigentes Incapaces de enseñar Desinteresados por los alumnos
Vínculo Docente – alumno	Tono emocional	Comunicación fluida Violencia

Tabla 5.12. Elementos distintivos de los maestros según los jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

5.4.1.b Enunciados sobre estudiantes. Al indagar sobre cuáles son las características distintivas de los estudiantes (código definición de estudiante, 11 personas, 22 extractos de entrevista), este grupo lo entiende básicamente como una persona que se dedica a los estudios. Para identificar quiénes entrarían dentro de esta categoría o no, suelen mencionar aspectos visibles tanto en actividades como en su carácter y apariencia física. Las *actividades* señaladas son prestar atención (Kara, Guille y Lucas), hacer tareas (Kara y Lucas), leer, escribir y buscar información (Gabriela) y estudiar (Guille).

En lo que hace al *carácter*, se argumenta que son alegres y carismáticos (Kara), pero también tienen que tener disciplina y ganas de superarse (Ozzy), ser responsable (Miguel y Lucas), inteligente (Lucas), estar motivados y desear sobresalir (Seri y Joaquín) y tener dicción (Miguel). Asimismo, atendiendo a la *apariencia física*, Kara y Fito dicen que tienen uniforme y que eso los “distingue” (Fito, 74:13), aunque no queda claro si se refiere a que se los pueda diferenciar del resto de la población o si el uniforme los hace distinguidos.

Pareciera ser que, cuando se habla del estudiante “en abstracto” en la mayoría de las aportaciones se suelen hacer referencias a la visión de alguien aplicado, esto es, del estudiante “modelo”. Esto se observa no sólo en las referencias a la definición como tal, sino también a sus recuerdos propios como estudiantes (7 personas, 15 extractos de entrevista): Únicamente Kara muestra una visión positiva sobre sí misma, donde señala haber sido alegre, platicadora y aplicada en el salón, aunque saliendo de la escuela le gustaba pasear. En todos los demás, abundan las referencias negativas: ir obligado a la escuela (Fito), no ser estudiosa aunque sí poner atención, no poder aprender (Gabriela), no ser inteligente (Seri y Pinto), ser tímida y rebelde, no cumplir con las tareas (Seri), tardarse más del promedio en entender, ser lento (Seri, Jorge), no aprender (Miguel y Jorge) y ser callejero y desmadroso (Lucas).

Dos puntos valen la pena ser destacados: una es la estrecha relación que guardan estos comportamientos con la experiencia de cómo era el maestro. Entonces, el comportamiento de rebelde o estudioso parece depender también del sentido que le encuentran a la enseñanza o de lo considerados que se sienten respecto al ritmo de la clase (si son incluidos o si se avanza sin considerar su aprendizaje). El otro punto es que, si bien los jóvenes se ubican como malos estudiantes, en el grupo surgen menciones a los otros como aplicados. Entonces, por ejemplo, Jorge se autodefine como lento, pero para Lucas, Jorge es el inteligente mientras que el mismo se ubica como callejero.

Resulta interesante contrastar estos recuerdos propios con los recuerdos del resto del alumnado (recuerdos de estudiantes, 9 personas, 17 extractos de entrevistas). Jorge, Lucas y Pinto coinciden en señalar a otros estudiantes como *iguales* a ellos. Entonces, comenta Jorge que los otros compañeros “no llevaban la tarea y quedaban castigados. Pero éramos pocos... (risas) ¡Ya dije éramos! (risas)” (87:43). Por su parte, Lucas ve que sus compañeros eran iguales a él: iban a la escuela nomás a jugar (92:39). Finalmente, Pinto dice que sus compañeros “también, igual, eran desmadrosos” (94:23).

Por el contrario, el resto de los entrevistados hacen énfasis en los *diferentes* a ellos. Fito habla de los que “sí pensaban en estudiar” y los que eran peores que él, por hacer “maldades” (74:24). Sus compañeras eran aplicadas porque veía que no se paraban en el salón, no se salían y hacían los trabajos. Gabriela también se recuerda de una compañera inteligente, que sacaba las calificaciones más altas, mientras que el resto de los compañeros “eran igual, creo que la más aplicada era ella”

(77:37). Seri recuerda que sus compañeros no hacían la tarea y se la pedían a ella, rol que intercambiaban con los días. Jorge señala un compañero que lo sorprendió por sus capacidades de dibujar, puesto que aprendía rápidamente y podía hacerlo sin necesidad de un modelo, sino que lo hacía de memoria.

En la interacción entre estos códigos (definición de estudiante, autodefinición de estudiante y recuerdos propios y de otros como estudiantes) se observa el triángulo semiótico (Voeklein & Howarth, 2005) donde la vivencia propia y de los demás, junto con las cualidades del objeto construyen unas representaciones sociales específicas. En este caso, los jóvenes marginales no se posicionan como estudiantes siguiendo los propios parámetros de sus definiciones. El estudiante, en sus características modelo, es otro, ubicándose ellos en agrupaciones diferentes, como la de los “desmadrosos” o los no aplicados.

Otro elemento a destacar de las entrevistas es el lugar particular que asume la pertenencia a una institución educativa (Kara, Gabriela, Fito y Miguel). Para Kara “tal vez ir a la escuela” (71:65) sea un componente para ser estudiante, pero en el otro extremo encontramos a Fito, que la asistencia parece estar vinculada a la pertenencia a algún lugar:

Cecilia: Mm... Entonces, para ser un estudiante ¿qué se necesita?

Fito: Pos... pertenecer... pos usar uniforme, libros, todo...

Cecilia: ¿Y eso lo convierte a uno en estudiante?

Fito: Mm... sí, porque... pertenecer a una escuela, también...

Al profundizar sobre la definición de los estudiantes, surge una lógica para distinguirlos en función de ciertas características (categorización de los estudiantes, 5 personas, 7 extractos de entrevista) donde dos claras diferenciaciones se establecen: una que distingue según el género y la otra por comportamiento dentro del salón de clases. Cuando se habla de mujeres y hombres, se tiende a sostener que las primeras son más aplicadas o inteligentes, que “están al pie de la letra” (Kara, 71:77), mientras que a los hombres “les vale” (Kara, 71:77).

Las catalogaciones según el comportamiento escolar tienden a identificar una multiplicidad de agentes dentro del salón escolar: Kara ve a las “fresas”, las “cumplidas”, las “desmadrosas” y las “chifladas”; mientras que Seri y Joaquín hablan de los “cerebritos”, los “rebeldes” y los serios”. El “serio” sería aquél que se porta bien, pero no necesariamente está atendiendo a la maestra, sino que pretende un comportamiento. El “cerebritito” podrá atender o no, pero siempre está escuchando y finalmente el “rebelde” es el que reniega de sus maestros y piensan “¡pinche vieja!” (81:10).

Dos metáforas pudieran catalogarse dentro de estas distinciones de los estudiantes: el que “tiene coco/es cuerda” (3 personas, 7 segmentos de entrevistas) y el “burro” (4 personas, 10 segmentos de entrevistas). Los jóvenes marginales se refieren al estudiante inteligente como aquél que “tiene coco” (Lucas, Pinto) o es “cuerda” (Kara y Pinto). En ambos casos esto equivale a ser listo (Lucas, Pinto), poder concentrarse o prestar atención (Pinto). Por su parte, el ser “burro”, es una metáfora utilizada por cuatro jóvenes, siendo uno de ellos quien más la menciona (Pinto) y se autodefine como burro. En todos los casos, la referencia directa es a no aprender, bajo diversas modalidades: no conseguir los resultados, o no conseguir trabajo teniendo un nivel educativo importante (Miguel), no saber hacer las cosas (Lucas) o no poder poner atención, tomarse más tiempo para hacer las cosas, reprobar o copiarse para aprobar (Pinto). Para Lucas saber leer y contar le sirve “para estar al tiro en la vida” (92:22) y no estar *tan* burro. En el caso de Pinto, señala haber

abandonado la escuela por ser burro, pero al mismo tiempo, demanda un desafío intelectual donde pueda poner en evaluación esto y ver cómo los resuelve:

Cecilia: Mm... Y por ejemplo... si usted volviera a la escuela ¿cree que podría hacer las cosas que les piden?

Pinto: De a poquito a poquito, a lo mejor sí...

Cecilia: De a poquito a poquito sería que lleve algunas materias, que...

Pinto: ¡Ándele! Que me dieran exámenes para ver si los puedo contestar yo...

Cecilia: Ok... eso podría ser una buena opción...

Pinto: Por el puro coco... (95:10).

Pero el ser burro no es una idea que se adjudique únicamente de los jóvenes. Seri y Joaquín señalan cómo la escuela también interviene en este concepto al separar en diferentes cursos a los estudiantes según sus capacidades, siendo siempre el grupo “B”, el grupo de “Burros” (82:12).

A manera de resumen, se presenta la siguiente tabla (tabla 5.13) que condensa lo expresado en este grupo:

Definición	Persona que se dedica a los estudios	
Caracterización	Actividad particular	Estudiante “modelo”
	Carácter	
	Apariencia física	
Personajes	Inteligente	“Tener coco” “Ser cuerda”
	Poco inteligente	“El burro”

Tabla 5.13. Elementos distintivos de los estudiantes según los jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados.

5.4.1.c Enunciados sobre la escuela. Cuando se les interroga sobre la escuela (definición de escuela, 13 personas, 33 segmentos de entrevista), los jóvenes refieren dos tipos de respuestas: La más común es aquella que la señala como un lugar de aprendizaje, pero también se obtuvieron respuestas simbólicas que, mediante una metáfora, se resume la idea de la escuela.

Las respuestas que identifican un lugar de aprendizaje también varían en nivel de abstracción. Por un lado, Kara, Miguel y Pinto ven en la escuela un edificio ubicado en un lugar específico, con maestros y bancos. ¿Qué se hace en ese edificio? Se aprende. Pero, por otro lado, hay otras respuestas de carácter más abstracto, es un lugar donde uno va “para que aprendas a leer, a contar ¡y cosas así! (risas)” (Jorge 87:27). Kara, en su respuesta, también agrega un elemento de mayor abstracción:

Kara: O sea, ¿cómo está conformada? O sea, como la construyeron y así, yo digo por fuera. Por dentro, o sea, **en lo que en verdad trata la escuela**, tal vez, para que vas, o sea, los maestros y así... (71:28).

En esta respuesta, es interesante observar que la escuela tendría dos lecturas: primeramente es un edificio pero en segundo lugar (y es “*en lo que en verdad trata la escuela*”) es el motivo por el cual se asiste.

Las respuestas abstractas son todas diferentes:

- Gabriela dice que la escuela “es algo de provecho” (77:20) es algo necesario para aprender a leer y escribir y “más cosas” (77:20).
- Seri y Joaquín, la escuela es un trabajo, una fábrica donde “simplemente te amolda[n] para que cuando ya estés grande te acostumbres a tener un horario, a tener un trabajo” (80:19). Allí enseñan a acostumbrarse a los requerimientos de los labores. Es importante señalar que, en esta respuesta, los jóvenes comienzan señalando que definirían la escuela: “como dice Elías” (80:19), el esposo de una de las mujeres que trabaja en el Centro Comunitario, que la acompaña en los grupos de lectura que organizan los jueves a los cuales asisten.
- Guille, por su parte, señala que la escuela es “un camino para la enseñanza”, camino que uno puede tomar (o no). Aquél que esté interesado lo tomará. También agrega que es un filtro para aprender lo útil.

En este lugar de aprendizaje, en esta fábrica o camino, se asiste por una amplia variedad de motivos. El más frecuente es el del aprender, aunque también cobra formas distintas en su interior: Fito dice “para estar enterado”: “hay algunos que les preguntan por qué no se trabaja en tal día, pero no sabe por qué ni cómo es” (74:32); Gabriela y Jorge sostienen que es para aprender a leer, escribir y contar, lo que coincide con lo afirmado por Lucas cuando dice: “Ya pues, pá saber contar y leer, pá no estar tan burro. No, de perdido tantito ¿verdá? Si ahí de repente ponían letreros de que iba a haber fútbol y ya los leía...” (92:22). mientras que Seri, Joaquín y Ozzy le agregan una función más: el socializar. Entonces, según Seri, “si eres muy tímida, te ayuda a relacionarte con los otros” (80:4).

Otras respuestas sobre los motivos que llevan a las personas a la escuela son el trabajo. Para Seri y Joaquín, lo útil que se aprende en la escuela (según ellos el 50% de lo que se aprende allí es útil⁴) te ayuda en el trabajo, mientras que Ozzy dice que la educación te permite tener un mejor trabajo ya que “hasta para andar barriendo te piden la prepa” (90:46) y Pinto dice que más estudios le permitirían tener “un trabajo normal” (94:17) en lugar de vender dulces y limpiar carros.

Dos jóvenes mencionan el título como un motivo para ir a la escuela, puesto que en los trabajos es demandado. Guille (89:37) agrega:

Cecilia: ¿Y qué usos tiene la escuela? ¿Para qué va uno a la escuela?

Guille: Para mostrar en el trabajo un papelito que te dan... (Se ríe).

Interesante destacar que el título se equivale a un “papelito”, lo que podría cuestionar incluso el valor de la misma educación.

Finalmente, cabe agregar que Ozzy da un último motivo por ir a la escuela: la posibilidad de superarse, de no tener un límite que lo impone su nivel de estudios. Agrega que “tiró mucho la hueva” y no se siente capaz y ahora quiere probarse en sus potencialidades.

⁴ **Seri:** Sí, la escuela pues entre que sí o no, el cincuenta por ciento sí sirve. Aparte te ayuda en muchas cosas...

Cecilia: ¿A ver?

Seri: Te ayuda en muchas cosas (risas) ¡Por poner que te ayuda en algo! ¡No sé en qué, pero algunas personas me han comentado de que te ayuda!

En las respuestas dadas por los jóvenes se registra una especie de *sentimiento ambivalente* sobre la utilidad o el valor a la escuela. Seri dice que estudiar fue chido pero a la vez no, porque era un despapalle, más el problema de si tenías dinero o no. Jorge le da flojera y a la vez le parece chido. Para Guille no tiene sentido ir a la escuela porque él quiere aprender y no socializar tanto y en la escuela te distraen los amigos.

¿Sólo en la escuela se aprende o hay otros espacios de aprendizaje? ¿Podría hablarse de lugares propiamente educativos versus otros ámbitos? (ámbitos de lo educativo, 6 personas, 6 extractos de entrevista) Estos jóvenes hacen referencia a la calle o al Centro Comunitario como otros lugares donde se aprende, con sus características propias: en el Centro se aprende pero también se juega (Gabriela), mientras que la calle no tiene “carreras” (Guille) y te enseña “a la fuerza” (Seri y Joaquín, 81:74):

Joaquín: Porque en la calle más que nada aprendes a sobrevivir. Cómo: sabes que tienes que comer y es de a fuerza de que tienes que trabajar. Estando estudiando no vas a trabajar. ¿Por qué? Porque...
Seri: Los libros no te van a dar de comer (risas).

De aquellas poblaciones que el entrevistado considera sacan provecho de la escuela (beneficiados de la escuela, 9 personas, 9 extractos de entrevista) dos son los grupos que aparecen señalados en reiteradas ocasiones: los estudiantes y los maestros. Los primeros, por el aprendizaje y por obtener una carrera o un mejor trabajo; los segundos por una ganancia económica y por hacer que la escuela reciba a más estudiantes.

Ello no implica una respuesta homogénea a su interior: los que identifican al estudiante como aquel que saca provecho, en un caso dudan “¿nosotros? Tal vez...” (Kara, 71:35), en otro dicen que hay estudiantes que sacan más provecho que otros: aquellos que estudian más años tienen más facilidades (Gabriela, 77:22), Para Miguel el estudiante que aprovecha la educación es el que quiere “echarle ganas” (85:26) y, por último, Pinto se posiciona como estudiante, diciendo que le sirve a él.

De aquellos que señalan a los maestros como los beneficiarios del sistema educativo dicen que esto ocurre cuando tratan bien a los estudiantes lo que hace que la escuela sea vista como una buena institución, haciendo que los padres quieran inscribir a sus hijos allí (Kara 71:35). Joaquín, por su parte, dice que los maestros son los que ganan un sueldo en la relación maestro-alumno y, por ende, sacan provecho del mismo (81:7).

También hay menciones a la sociedad como beneficiada de la educación porque la escuela forma a trabajadores capacitados que las empresas necesitan (Seri, 81:7). Jorge, por su parte, da una versión que podría agruparse dentro de esta categoría:

Cecilia: ¿Y quién cree usted Jorge que se beneficia de la escuela?
Jorge: ¡Todos! (87:30).

Y, finalmente, luego de la inmersión escolar se obtiene un producto de la escuela (10 personas, 11 extractos de entrevista). Todas las respuestas señaladas en este grupo están en relación con el aprendizaje: la escuela les da inteligencia y una “pequeña” carrera, para saber hacer algo (Kara), les deja un saber que es propio (Gabriela), les permite leer (Jorge), les da aprendizaje (Guille y Pinto). Junto con ese aprendizaje, viene la madurez (Guille) o una profesión que luego utilizarán para el trabajo (Miguel), lo que Ozzy lo ve como un logro.

Una metáfora surgió al hablar de la escuela y su definición, la de ser alguien (9 personas, 19 extractos de entrevistas). El concepto de ser alguien (o también la metáfora de “superarse”) remite a una idea de progreso que se obtiene únicamente con la escuela. En algunos casos se relaciona con “saber más cosas” o conocer personas (Kara), tener un buen o mejor trabajo (Miguel y Ozzy), sentirse capaz, no estancarse y no tener un límite, poder salir adelante (Ozzy) o, como afirma Pinto “Hacer un estudio bien, a trabajar, los que hacen la prepa. Sí... a ser mecánico, eso” (95:28).

Kara incluso va más allá e identifica el “ser alguien” con encontrar un lugar, con descubrir una misión en esta vida:

Kara: O sea, ponle de que tus papás... Bueno, Dios no te hizo para venir y solamente estar y así. O sea, por una razón dijo “tú vas a... tú, por alguna razón vas a llegar a esto”, o sea, ponle para existir o para saber, o sea, de lo que en verdad trata de estar en la tierra. O sea, no simplemente se trata de estar en cualquier lado, pero, o sea, saber para qué viniste. O sea, para saber qué vas a hacer, o sea, de qué quieres depender, qué quieres ser cuando seas grande ¡o equis! (71:76).

Aunque esta explicación parece volverse más confusa en la medida en que más se pretende verbalizarla, sigue en pie una sola lógica: ser alguien es tener un objetivo de vida, un horizonte por el cual transitar los días.

En el caso de Seri, Joaquín y Miguel surge un cuestionamiento a este discurso, señalando que no se necesita estudiar para ser alguien en la vida (ambos fenómenos no necesariamente van juntos) Ellos consideran que “son alguien” pero coinciden al afirmar que con más estudios hubieran podido alcanzar más metas.

Los aspectos más importantes de este apartado se resumen en la siguiente tabla (tabla 5.14):

Definición de escuela	Lugar de aprendizaje	
	Concreto	Edificio / Espacio
	Abstracto	“Algo de provecho” / Fábrica / Camino
Producto	Aprender Socializar Trabajar Título Superarse	
Beneficiados	Maestros Alumnos Sociedad	

Tabla 5.14. Elementos distintivos de la escuela según los jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

5.4.2. Jóvenes escolarizados

Fueron 9 entrevistas las realizadas a jóvenes escolarizados: 6 pertenecientes a la Preparatoria UR Unidad Chepevera y 3 en la Preparatoria 2 de la Autónoma de Nuevo León. Todas ellas se

codificaron conjuntamente con la de los jóvenes marginales, obteniendo códigos que se reunieron en cinco familias cubriendo los mismos tres tópicos señalados en el conjunto anterior: los maestros, los alumnos (y su aprendizaje) y la Escuela (como sede de las representaciones sociales).

Una diferencia interesante a señalar es que en este grupo de jóvenes resultó más clara la posibilidad de definición en abstracto de los conceptos, surgiendo respuestas más espontáneas al interrogante directo. Ello no implica que los recuerdos no hayan surgido ni que no se enlazaran con las conceptualizaciones, sino que usualmente cobraron la forma de una declaración en abstracto acompañada de ilustraciones.

5.4.2.a Enunciados sobre el maestro. Estos jóvenes ven al maestro como alguien que enseña y pone orden en el salón (código “definición de profesor”, 8 personas, 13 extractos de entrevista), y también hacen referencia a un carácter. Para Dina es preciso ser ¡alto! mientras que, para Raúl, es necesario distinguirse en su manera de hablar, de saber y de comportarse ya que “es cuestión de tener mucha seguridad en frente del grupo, no tienen miedo a pararse frente al grupo y tiene que decir y tiene que disponer lo que va a decir y te das cuenta de volada si está preparado o no está preparado” (Raúl, 103:11).

En estos jóvenes, igual que en los marginales, aparecen características de los profesores positivas y negativas (12 personas, 18 extractos de entrevista) y en líneas similares al grupo anterior: en lo que hace a vocación, un buen maestro es aquel que le gusta lo que hace, que sepa tratar a los alumnos (“saber cómo hablar con ellos [...] saberte explicar las cosas bien” -Rafael, 97:42) y los haga practicar. En lo que respecta a la buena enseñanza, también Dina agrega que una buena explicación, junto con ejemplos y repitiendo si es necesario son cualidades de los buenos profesores. También que no esté regañando siempre y que ponga atención al estudiante. En la misma línea está Raúl, que se recuerda de un maestro de matemáticas que explicaba muy bien, hacían ejercicios y atendía personalmente a los estudiantes que tenían dificultades en particular.

Por último, la exigencia es clave en la distinción. Un maestro estricto es, para Dina, alguien que anda todo el día amargado, regaña mucho y se enoja por cualquier cosa, bajando puntos. Eso no necesariamente lo hace un mal profesor pero sí el “que se tome mucho su papel” (100:11).

Los malos maestros muestran características similares entre sí (y con los jóvenes marginales): desinteresados por sus alumnos, reducen la docencia a una serie de acciones, ignorando la dinámica con el estudiante: “que nomás de su clase, que no te explique, que ya quiere salir, que te ignore o te explique todo mal o enojado” (Rafael, 97:42); “Que le valga todo. Tenía uno aquí. Que le valga, que diga «a mí no me importa la clase», o sea, todos charlaban, no ponía... no ponía autoridad, le valía” (Dina, 100:11) y “Un maestro que nomás que daba... venía, daba el tema, lo enseñaba rápido, en veinte minutos, quince minutos y lo enseñaba y nos ponía una actividad. O nomás llegaba y «vamos a hacer esta actividad o esta otra actividad» y no explicaba” (Raúl, 103:12).

Igual que con los jóvenes marginales, este grupo trae a colación sucesos particulares (recuerdos puntuales de profesores) en base a la pregunta abstracta. Un ejemplo de cómo las representaciones sociales se construyen en la experiencia surge con Dina quien, a partir del interrogante sobre cómo son los maestros invoca a una maestra a quien no le importaba la clase y no ponía autoridad, al punto tal que, en una ocasión, ella es la única asistente al salón de clases: “Y luego «¿hay clase?» y «Sí, pero es que nadie llegó» y yo «¡Ah!» Y lo que hizo fue poner mi nombre de que llegué y ya me fui” (100:62).

Raúl, por su parte, también guarda dos recuerdos opuestos: aquél maestro que explicaba bien, que trabajaba personalmente con el joven que no entendiera (103:51) y aquél maestro que “le valía” que:

Raúl: Un maestro también que nomás que daba... venía, daba el tema, lo enseñaba rápido, en veinte minutos, quince minutos y lo enseñaba y nos ponía una actividad. O nomás llegaba y “vamos a hacer esta actividad o esta otra actividad” y no explicaba... (103:52).

Cuando se habla del vínculo docente-alumno el enfoque es exclusivamente académico, sin hacer menciones a lo emocional, contrario al grupo anterior. Entonces, al referirse a la perspectiva del estudiante relacionado con el maestro, tanto Dina como Raúl establecen su relación en los siguientes términos: “Siempre es de que «¿cuántas tareas me faltan?» y para ya entregárselas mañana y estar completa. Y luego ya cuando vamos a presentar siempre voy de que «¿Qué puedo estudiar, para que venga todo?»” (Dina, 100:47) o “trato de prestar atención. Si tengo dudas, pregunto y cosas así, pero de ahí a estar ahí... no” (Raúl, 103:34).

Si se trata de visualizar la perspectiva del maestro hacia el alumno, Rafael ve que hay maestros más dispuestos con los que se puede platicar pero hay otros que no dejan hacer muchas cosas, “que nomás vienen, dan su clase y se van” (97:39) y comenta que hasta ahora no le ha tocado un maestro mal portado o pesado (97:41). Dina destaca que los maestros están dispuestos a darte tips para mejorar *siempre y cuando* ella los busque.

Raúl finaliza señalando respecto al vínculo:

Cecilia: Y por ejemplo para ti ¿cómo se relacionan los maestros con los alumnos? ¿Qué vínculos establecen con los alumnos?

Raúl: El de maestro-alumno (se ríe) como de que nada más imparten clases y de que aprendan y ya, lo que vas a aprender, te va a servir en el futuro.

Cecilia: Ok... ¿Y los alumnos cómo se relacionan con los profesores?

Raúl: Es que ahí es un poco más diferente porque aprendes cosas que no sabías antes y es como que... pues aprendes cosas que puedes llegar a usar en un futuro y el maestro es el que te marca la diferencia, es el que te marca en la vida, en ti. Por ejemplo, llegas a tener un mal maestro, en un futuro lo que te enseñe lo vas a utilizar, pero te vas a acordar del maestro y el maestro es muy difícil que se acuerde de todos sus alumnos (103:50).

De los elementos recurrentes señalados, se obtiene la siguiente tabla (tabla 5.15):

Definición	Sujeto adulto que enseña y pone orden en el salón Alto Seguridad ante el grupo, preparación.	
Valencias	Positivas	Vocación de enseñanza. Buena enseñanza No regañar Atención personalizada
	Negativas	Sin vocación de enseñanza Exigentes Incapaces de enseñar Desinteresados por los alumnos

Vínculo Docente– alumno	Tono académico	Responde a dudas (cuando los estudiantes las formulan) Identifica tareas y actividades pendientes
----------------------------	----------------	---

Tabla 5.15. Elementos distintivos de los maestros según los jóvenes escolarizados

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

5.4.2.b Enunciados sobre el estudiante. Al definir al estudiante (definición de estudiante, 11 personas, 22 extractos de entrevistas), las respuestas de estos jóvenes coinciden con la del grupo marginal: es una persona que estudia, con aspectos visibles como son una apariencia física y carácter (este grupo no habla de actividades).

El aspecto físico más identificable es el uniforme que varía, según Dina, por nivel educativo. Mientras los chicos de primaria asisten bien peinados, con mochilas llenas de libros, los preparatorianos pueden asistir maquillados, con uñas pintadas, peinados y con su propia vestimenta. Otra característica evidente es la de asistir a una institución educativa.

Por su parte, el carácter tiene un énfasis positivo, vinculado con un deseo y alegría por aprender (Rafael, Raúl) y una mente abierta, dispuesta (Raúl). Este carácter es el central, en la medida que es la respuesta directa a la pregunta sobre la definición de un estudiante, como lo muestra Rafael:

Cecilia: ¿Cómo definirías a los estudiantes en general?

Rafael: Pues son personas que quieren aprender algo nuevo, para ser alguien en la vida y... O hay muchos que no quieren estudiar y que los papás los obligan y eso es, diría que un problema (97:46).

La relatividad entre la población estudiantil también es destacada en estas entrevistas, como se evidencia en el extracto anterior. Entonces, para Rafael hay estudiantes motivados y otros obligados, mientras que para Dina hay estudiantes “nerds” (el que sabe todas las respuestas, se mata por todo, pelea las calificaciones -100:31) y los demás estudiantes y, finalmente, para Raúl, todos los estudiantes tienen que esforzarse, pero hay algunos que se les facilitan más algunas áreas que a otros.

Este grupo también realiza categorizaciones de los estudiantes (5 personas, 7 extractos de entrevista) pero de manera diferente a los jóvenes marginales. Las distinciones se hacen en función del nivel educativo, desempeño escolar e interés de aprender. Cuando Dina habla de niveles escolares, se identifica al estudiante de primaria porque suelen ser más cumplidos, tanto en tareas como en normas escolares, peinados y uniforme. Por el contrario, los estudiantes de prepa tienen más libertad de vestimenta y se les adjudica mayor responsabilidad (tanto si cumplen como si no lo hacen con sus deberes académicos).

Respecto al desempeño escolar, Rafael hace la distinción entre aquellos que tienen facilidad de aprender (“que me pregunto «no, ¿cómo le hace para esto? Para entender esto y así»” 97:45) de aquellos que no pueden hacerlo (“No, pues pobrecito porque... aunque quieran aprender no pueden” 97:45). Finalmente, señala que hay quienes van a la escuela por gusto, por deseo de aprender “para ser alguien en la vida” (97:43) o aquellos que van por estar obligados por sus padres.

En este grupo no hay metáforas de “ser burro” o “tener coco” para distinguir a los estudiantes con dificultades de aprendizaje de aquellos inteligentes, tal como lo hace el grupo de jóvenes marginales.

Otra diferencia que guarda con el grupo anterior remite a su propio posicionamiento como estudiantes (autodefinición como estudiantes), donde ninguno de los tres entrevistados se definió negativamente. La apreciación más baja fue la de Raúl, donde señala ser un estudiante “regular, ni muy bueno, ni muy malo” (103:33). Por su parte, Rafael se define como bueno, autónomo para tomar decisiones sobre su futuro académico (él mismo solicitó el cambio de escuela cuando no le entendía al profesor y veía que no aprendía lo suficiente) y capaz de aprender, mientras que Dina se ve como callada. La visión de los demás estudiantes surge en dos posiciones: la de aquellos que agreden (“te agarraban las cosas, te las escondían, te las quitaba, te empujaban” -Rafael, 97:20) o de aquellos con quienes pueden aprender y enseñarse mutuamente.

Definición	Persona que se dedica a los estudios	
Caracterización	Carácter	Varía según el nivel de estudios
	Apariencia física	
Tipologías	Facilidad / Dificultad para aprender	
	Estudiante agresor / compañero	

Tabla 5.16. Elementos distintivos de los estudiantes según los jóvenes escolarizados

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados.

5.4.2.c Enunciados sobre la escuela. ¿Cómo ven estos jóvenes la escuela? La definición (13 personas, 33 segmentos de entrevista) que proporcionan tiende a centrarse en aspectos concretos (la escuela es un salón, un maestro, bancos, clases y aprendizaje -Dina y Raúl). Pero Raúl agrega un elemento abstracto, sosteniendo que es un lugar de aprendizaje, donde la gente va a superarse en la vida y a “definirte como persona, saber qué es lo que quieres, lo que vas a hacer” (Rafael, 98:7).

Este grupo hace una distinción entre lo educativo y lo no educativo (definición de lo educativo, 6 personas, 6 segmentos de entrevista), donde la escuela está posicionada al medio: Para Dina lo educativo es lo que valoras, lo que tendría un sentido para transmitírselo a tus hijos. Esto implica que no necesariamente todo lo que aprendas en la escuela lo es. Por su parte, Raúl también encuentra que dentro de la escuela hay cosas no educativas. Por ejemplo, si afuera hay alguien fumando es algo que se puede “aprender”, pero que no tiene un fin positivo y, por lo tanto, no es educativo.

Por el contrario, para Rafael lo no educativo sería todo lo externo a la escuela, por ejemplo un trabajo, pero lo verdaderamente no educativo es la diversión. Señala por ejemplo ver la tele pero también allí podría haber programas educativos (menciona los documentales) pero otros programas “que no sirven para nada” (98:9). La calle ni el Centro Comunitario están mencionados por estos jóvenes.

Los beneficiados de la escuela (9 personas, 9 extractos de entrevista) son los mismos personajes de los jóvenes marginales: los estudiantes ganan porque es bueno para el futuro, porque es un bien

(Rafael) y por el aprendizaje (Dina y Raúl). Raúl también cree que los maestros sacan provecho, pero porque aprenden de sus alumnos y ganan un sueldo.

Lo mismo sucede cuando se interroga sobre el producto de la escuela (10 personas, 11 extractos de entrevista): La escuela te da un aprendizaje que luego podrás aplicar. Este saber se va complementando a lo largo de los niveles educativos. Solo Raúl menciona el título que te permite obtener un trabajo más especializado y afirma: “Pues voy a tener el título de que saliste de la prepa y ya con eso vas a buscar trabajo o vas a la facultad, porque es requisito. O en algún trabajo, no sé... pues saliendo de la facultad, *pues porque la prepa no es mucho*, pero saliendo de facultad [...] ya tienes un título, ya puede conseguir un trabajo mucho mejor” (103:21). Entonces, mientras que para este grupo la prepa es parte del camino de la educación, que se extiende hasta la universidad, para los primeros es un nivel a aspirar.

Por último, la misma metáfora sobre el ser alguien (9 personas, 19 extractos de entrevista) encontrada en los jóvenes marginales surge entre los escolarizados: Afirman que “ser alguien” es ser una mejor persona (Rafael), saber más (Rafael y Raúl) o ser exitoso o reconocido (Dina y Raúl). Rafael, por ejemplo, señala que sus padres quieren que sea “alguien bien” (98:44) y no termine de albañil o taxista. Ser alguien le permite a uno tener algo en la vida, cumplir una expectativa de vida, que varía de persona a persona. Como lo sostiene Raúl, depende de la persona: “para mí, ser alguien es ser una persona con una carrera, ser un empresario exitoso, eso es ser alguien. Y para otra persona, ser alguien es ser un narco, ser algo así” (104:7).

También Raúl modera sus afirmaciones: argumenta que ya se es alguien en la vida, pero la idea de “ser alguien” tiene que ver con la superación en la familia, “llegar a ser más que ellos” (102:25). Si esto fuese así, se comprendería como los jóvenes marginales conciben, por ejemplo, el ser alguien al ser mecánico y estos jóvenes ven el ser alguien como un ingeniero...

El ser alguien conformaría un ideal de felicidad: “Porque si no lo tienes es como que... puedes ser feliz, pero ya no tanto. Ya depende de tener un buen trabajo, pues terminas teniendo un trabajo que no te gusta, que estás ahí nada más por el dinero. Sino un trabajo por el cual estudiaste, que estás ahí porque te gusta.” (Raúl, 104:15).

Definición de escuela	Lugar de aprendizaje	
	Concreto	Edificio / Espacio
	Abstracto	Espacio de superación
Producto	Aprender Trabajar Título Superarse	
Beneficiados	Maestros Alumnos	

Tabla 5.17. Elementos distintivos de la escuela según los jóvenes escolarizados

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

5.5 Discusión

A la luz de las tres fuentes de información que se utilizaron para recabar las representaciones sociales (entrevistas, asociación libre y dibujos) puede afirmarse que existen varias de ellas respecto a los docentes, los estudiantes y el lugar de aprendizaje. Se sostiene que éstas pueden ser consensuales (respondiendo a nociones más homogéneas y tradicionales) o polémicas. De la conjunción de estas técnicas se obtienen las siguientes representaciones sociales de los jóvenes:

Objeto de representación	Jóvenes marginales		Jóvenes escolarizados	
	representaciones sociales consensuales	representaciones sociales polémicas	representaciones sociales consensuales	representaciones sociales polémicas
Maestro	Tradicional. Hombre adulto, en ambiente escolar, frente a los estudiantes. Se viste de manera formal.	Alternativa. Se señala que cualquiera puede ser maestro. Indiferenciado. Solo una etiqueta permite identificarlo como docente, ya que recibe un tratamiento similar al del estudiante. Sobreestimado. Dibujado de manera significativamente más grande que el estudiante.	Tradicional. Hombre adulto, en ambiente escolar, frente a los estudiantes. Se viste de manera formal.	Indiferenciado. Solo una etiqueta permite identificarlo como docente, ya que recibe un tratamiento similar al del estudiante. Sobreestimado. Dibujado de manera significativamente más grande que el estudiante.
	La palabra asociada que podrían vincularse con esta imagen es enseñanza. Se lo concibe como una persona que enseña, pide tareas y hace que las cumplan. Sabe más que el estudiante. Esta persona puede ser revestida de valencias positivas y negativas y posee un vínculo sobre todo emocional con el estudiante.		La palabra asociada que podría vincularse con esta imagen es exámenes. Se lo concibe como una persona que enseña y pone orden en el salón. Sabe más que el estudiante (más preparación). Esta persona puede ser revestida de valencias positivas y negativas y posee un vínculo sobre todo académico con el estudiante.	
Estudiante	Tradicional. Representado en actividades académicas. Infantil. Semeja a un niño señalado como estudiante.	Joven. Representado con características juveniles.	Tradicional. Representado en actividades académicas. Infantil. Semeja a un niño señalado como estudiante.	Joven. Representado con características juveniles.

	Las palabras asociadas que podrían vincularse con esta imagen son amigos, escribir, libros y aprender. El estudiante es una persona que se dedica a los estudios, caracterizado por una apariencia física y un carácter particular. Puede “ser cuerda” o “tener coco” o “ser un burro”.		Las palabras asociadas que podrían vincularse con esta imagen son amigos, diversión, cafetería y libros. El estudiante es una persona que se dedica a los estudios, caracterizado por una apariencia física y un carácter particular que varía en función del nivel educativo. Puede mostrar facilidad (o no) en el estudio y ser o un compañero como un agresor.	
Lugar de estudio	Edificio. Estructura por fuera. Salón. Estructura interna del salón.	Simbólico. No existe estructura. La calle o espacios abiertos son señalados como lugares de aprendizaje.	Edificio. Estructura por fuera. Salón. Estructura interna del salón.	Simbólico. No existe estructura. Se señala el logo de la preparatoria o el nombre como símbolo.
	Las palabras asociadas que podrían vincularse con esta imagen son pizarrón, salón, libros. Es un espacio de aprendizaje o un edificio. También puede convertirse en una fábrica o un camino; “algo de provecho”. Posibilita aprender, socializar, pero también otorga títulos, facilita la superación y mejora las posibilidades del trabajo		Las palabras asociadas que podrían vincularse con esta imagen son cafetería, tacos, libros. Es un lugar de aprendizaje, visto de manera concreta (edificio) como abstracta (espacio de superación. Posibilita aprender, trabajar y facilita la superación y mejora las posibilidades del trabajo	

Tabla 5.18 Características señaladas por los jóvenes sobre las representaciones sociales del maestro, el estudiante y el lugar de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Comparando ambos grupos, se observa una serie de elementos comunes y otros disímiles: En lo que respecta a aspectos comunes, ambos grupos se representan lo que podría denominarse un modelo “tradicional”, tanto respecto al profesor como al estudiante: enmarcado dentro del ámbito escolar, está dedicado a su rol, ya sea enseñando o aprendiendo. Es interesante destacar que, mientras el profesor tiene una caracterización netamente adulta, el estudiante tradicional no se destaca por su edad, sino por un quehacer: pregunta, estudia, lee.

Si se observan las diversas formas de identificar el lugar de aprendizaje, también hay una visión tradicional, pero puede subdividirse en dos: aquella que muestra el interior del mismo, resumido por un salón y sus elementos característicos y aquella que esquematiza el lugar desde el exterior, señalando generalmente un edificio identificado como una escuela. Al respecto, resulta altamente llamativo encontrar la reiteración en el diseño de rejas tanto en puertas como en ventanas.

De la técnica de asociación libre, se obtiene que en los dos casos los jóvenes hacen referencia tanto a lo académico como a lo extra académico, centrándose el primer núcleo asociativo en el docente, el alumno y el aprendizaje, mientras que el segundo tiene como eje los amigos y la comida. La comparación de los diccionarios de ambos grupos permite “especificar el universo singular de un

campo representacional y los universos de articulación con los términos cercanos” (Doise, Clémence et al., 1992:26, traducción propia).

Un punto a destacar es que, si bien la asociación de expresiones estaba centrada en el término “escuela”, las otras dos grandes áreas de análisis -maestros y estudiantes-, surgen espontáneamente, ocupando un lugar importante en las asociaciones. Ello provee de fortaleza a esta distinción elaborada teóricamente.

Tal como se observa en la tabla 5.18, en los *docentes* solo hay representaciones polémicas en los dibujos, ya que en las asociaciones y en el discurso solo surgen nociones tradicionales, donde el maestro es ubicado dentro de un contexto escolar y sus actuaciones se circunscriben allí. Para los jóvenes marginales predomina una noción negativa, centrada en actuaciones violentas y poco comprensivas del estudiante, contrarios a los dibujos, donde suelen aparecer imágenes de personas alegres y en plena actividad de clase. Para los jóvenes escolarizados, por su parte, se vive el vínculo desde una mirada más académica, al ser alguien a quien se recurre para verificar tareas y resolver inquietudes.

Al respecto, Garnique (2011) señala que los docentes inclusivos se caracterizan por atreverse a tomar riesgos y probar nuevas formas de enseñanza, reflexivos sobre su propia práctica, estos maestros valoran las diferencias como aspectos que enriquecen la vida en las aulas y adoptan el currículum a las necesidades específicas. Esto no parece ser el tipo de docentes que señalan los estudiantes. Si bien para los jóvenes marginales es una persona que sabe más que los alumnos, también es una persona que se muestra con muchas falencias. En el caso de los jóvenes escolarizados, el maestro también puede tener defectos, pero el eje de atención pareciera centrarse en el alumno y no tanto en el docente.

Resulta importante destacar que las representaciones sociales son prescriptivas y se imponen tanto a profesores como alumnos, determinando la conducta docente. Entonces, no sólo las representaciones sociales enmarcan los encuentros con los estudiantes y las prácticas de enseñanza en general, sino también influencias las propias intelecciones de los jóvenes sobre estas categorías sociales y las relaciones de poder enlazadas a ellas (Howarth, 2004).

En el caso de los *estudiantes*, dentro de las representaciones sociales características se encuentran las imágenes tradicionales y las infantiles, las cuales hacen referencia a un período en la vida escolar donde la experiencia sugiere haber marcado la visión del estudiante. Parece ser que el estudiante solo puede ser niño y, por momentos aparenta representar al entrevistado y por momentos a un “otro”, externo y lejano. Este sería el estudiante “modelo”, aplicado y motivado por el estudio, que conforma el aspecto tradicional de estas representaciones sociales y el cual no representa al sujeto.

Finalmente, para el *lugar de aprendizaje* se sostiene que las representaciones sociales tradicionales se enmarcan en las respuestas que señalan el espacio físico de la escuela, ya sea en su perspectiva externa (todo el edificio) como en su perspectiva interna (solamente el salón). Podría afirmarse siguiendo a Abric (2001b) que conforman su núcleo las nociones de infraestructura; por ser homogéneas y relativamente independientes del contexto, permiten organizar la experiencia cotidiana y los vínculos con los otros. Si el núcleo central está determinado por la relación que mantienen los sujetos con el objeto, el aula o la estructura edilicia representan el eje del vínculo: un espacio físico.

Al respecto, cabe destacar que el carácter social de las representaciones sociales puede leerse desde dos perspectivas: como emergentes de las condiciones de producción y de circulación social (intercambio de saberes) y porque intervienen en el desarrollo de la identidad personal y social (Moscovici, 1979).

A la teoría de las representaciones sociales se le ha objetado por presentar una visión de la realidad homogénea, minimizando la opresión, el conflicto y la explotación (Potter & Billing, 1992), por lo que Howarth (2004), intenta examinar sus potencialidades en términos de proveer un análisis riguroso en términos de conflicto social y poder. La autora argumenta la importancia de destacar la intersubjetividad negociada y el carácter contestatario de las relaciones humanas.

Desde esta perspectiva, ¿qué fenómenos se encuentran en ambas poblaciones pero podrían representar elementos polémicos o potencialmente críticos? Tres son los casos significativos:

El primero remite a los profesores y se presenta bajo dos formas: la primera es la dificultad para distinguirlos. Con ciertos jóvenes solo fue posible su diferenciación porque el estudiante se encontraba caracterizado claramente (este fenómeno solo se vio en los dibujos de los jóvenes marginales), mientras que con los jóvenes preparatorianos la discriminación se puede realizar sólo en base a una etiqueta, la cual supone un manejo diferente de la escritura. Una de las funciones de las representaciones sociales es volver familiar lo no familiar, permitiendo interpretar la realidad, integrando la novedad. Una posible interpretación de este fenómeno es igualar ambos roles, identificando lo desconocido con las mismas características de lo familiar.

Una categoría que emerge en los dibujos es la imagen sobreestimada del docente, que se lo ve magnificado y la que podría ser la otra cara del mismo fenómeno: la visión infantilizada de los estudiantes. Al respecto, Rätty, Komulainen & otros (2010) sostienen que la apariencia infantil de los estudiantes representa una visión del “buen estudiante” en una figuración apegada a modelos típicos de enseñanza–aprendizaje.

Siguiendo esta línea de análisis, podría interpretarse que lo que los jóvenes ven como más característico de un profesor y de un estudiante remite a los recuerdos de este primer período escolar, donde aparecen figuras casi entrañables y ligadas afectivamente, aspecto que ha sido reforzado con el discurso.

El segundo caso significativo se encuentra en los estudiantes. También en ambos grupos surgieron caracterizaciones del mismo más como joven que como estudiante. Nuevamente los efectos sociales se permean en las actividades: en los dibujos, tanto los jóvenes marginales los representaron con vestimentas propias de grupos de pertenencia (rockeros, raperos, etc.); mientras que los jóvenes preparatorianos enfatizaron la vestimenta juvenil, incluso escribiendo la marca de la ropa. No obstante, es interesante destacar la concordancia entre ambos grupos, que parecen dar predominancia al momento evolutivo que se atraviesa más que a las funciones –aspecto más destacado en las representaciones sociales “tradicionales” del estudiante.

En las entrevistas, aparecen menciones a la vivencia del espacio escolar como un lugar de recreación, de encuentro con los compañeros, donde el aspecto social cobra una dimensión central. Al respecto, Hernández (2010) señala que:

Aspectos como la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en la escuela, la clasificación en grados en virtud de características cognitivas la coincidencia en edades y la amplia interacción

cotidiana inciden claramente en que ellos representen a la escuela como un lugar apropiado para fortalecer lazos de amistad (954).

En el caso de los jóvenes escolarizados, esta visión alterna del estudiante como joven parece coexistir con la noción tradicional. Incluso en los dibujos se los representa como estudiantes a la vez que jóvenes. Esto parece ser lo opuesto para los jóvenes marginales: Las imágenes del joven aparentan sobreponerse a la del estudiante, para reemplazarlo.

El tercer caso está en el lugar de aprendizaje. Si bien fueron los menos, hubo diseños que no incluyeron un lugar físico concreto de aprendizaje, sino que predominaron lecturas simbólicas de la misma: para los marginales surge la calle o espacios abiertos como sitios plausibles de aprendizaje, mientras que los preparatorianos representaron el logo de la prepa de pertenencia. Si bien ambas son metáforas, son de origen disímil. Los jóvenes de los Centros Comunitarios consideran la calle como un lugar alternativo de aprendizaje en todo su sentido (y cuestionador del rol que cumpliría la escuela como lugar hegemónico de aprendizaje). Parece ser lo contrario para los preparatorianos, que abstraen a la escuela a una imagen que la caracteriza.

En las entrevistas, las representaciones sociales polémicas enfatizan el tránsito escolar, ya sea desde una mirada positiva (un camino) o negativa (una fábrica donde te enseñan a respetar ciertas normas para adaptarse al trabajo). En ambos casos, la esencia de esta alteridad se concentra en un quehacer que se extiende a lo largo del tiempo. El lugar de aprendizaje y el aprendizaje se fusionan para dar lugar a unas representaciones sociales más simbólicas.

Tal como lo plantea Rodríguez Núñez (2013), las representaciones sociales polémicas positivas del espacio de aprendizaje son metáforas orientacionales, las cuales sirven al sujeto “para organizarlo en términos de experiencias espaciales” (116), mientras que las negativas son estructurales en la medida en que proyectan conceptos abstractos en otros conceptos. De esta manera, la metáfora transporta el sentido de un dominio conocido a otro, más difícil de comprender. La misma siempre se refiere a propiedades estructurales comunes entre ambos dominios, más que a características internas propias (Wagner, Kronberger et al., 2002): “A través de hacer metáforas, un dominio otro se vive como tangible y real de manera ontológica, tal como el dominio experiencial. Además, y esto es un punto a recalcar, el «realismo» del dominio experiencial se proyecta en el dominio otro” (120).

Surgidas de un mundo plural, éstas son uno de sus efectos, permitiendo a las personas suscribirse a diferentes representaciones y comunicarlas. Las representaciones polémicas pueden desafiar el núcleo central de una representación social (función desestabilizadora) o proteger al núcleo al resistir dialógicamente argumentos alternativos (Gillespie, 2008).

Las representaciones sociales comienzan a formar parte de un discurso colectivo que da paso a la práctica social tradicional en base a la actuación de los seres humanos sobre un objeto de la realidad (concreta o simbólica), lo que no significa que las representaciones sociales no puedan ser desafiadas o cambiadas (Voeklein & Howarth, 2005). Este carácter creativo aplica tanto para el objeto (que es visualizado de una u otra manera en función de los tiempos, los valores, etc.) como al sujeto en tanto habla de las propias vivencias.

No obstante, aún no resulta claro identificar su razón: ¿es porque las poblaciones tienen acceso diferencial a la información, el campo de representación y la actitud (Moscovici, 1979)? ¿O porque son reacciones emancipadoras a la imposición de una versión de la realidad que responde a los

grupos dominantes (Voeklein & Howarth, 2005)? La propuesta de los autores radica en pensar qué función cumplen estas representaciones sociales: identificar su función resultará más esclarecedor que saber quién las produce.

Se coincide con el argumento señalado por Moscovici (1979) como un primer nivel: efectivamente, los jóvenes con los que se trabajó poseen un acceso diferencial a las tres dimensiones de las representaciones sociales, pero ¿por qué esto es así? Y es allí donde se introduce un segundo nivel, coincidente con Voeklein & Howarth (2005): el de la imposición de ciertos modos de ver la realidad por parte de grupos sociales dominantes. Su función podrá ser emancipadora, pero al mismo tiempo margina: más que desestabilizar las representaciones sociales tradicionales (tal como lo señala Gillespie, 2008) solo representan una sombra para las representaciones sociales tradicionales, sin entrar en debate con ellas.

5.6 Resumen del capítulo

En el presente capítulo se presentaron las representaciones sociales de los jóvenes sobre los maestros, los estudiantes y la escuela. Se realizó una presentación separada por técnica para luego presentar una conjunción de lo que se caracterizó como representaciones sociales tradicionales y polémicas.

En ambas poblaciones emergieron representaciones sociales tradicionales y alternativas: Tanto la noción tradicional del estudiante, el maestro y el lugar de aprendizaje podrían enmarcarse dentro de un contexto de fuerte influencia social, donde predomina el aporte de la cultura en la que se encuentran, por haber sido socializados dentro de este marco (Räty, Komulainen & otros 2010). En palabras de Jodelet (1993), lo social de las representaciones sociales aparece en el contexto en el que se sitúan las personas, los marcos de aprehensión, los códigos, valores e ideologías.

A continuación se presenta el contexto de elaboración de estas representaciones sociales. Fruto del análisis de las mismas técnicas, se especificará en el capítulo 6 elementos que enmarcan la vivencia de los jóvenes sobre las representaciones sociales, las conforman e inciden sobre su construcción.

CAPÍTULO 6. CONTEXTO

6.1 Introducción

En el presente capítulo se expondrán las características del contexto de los jóvenes. Fruto del cruce de la información proporcionada en las entrevistas y los mapas, se muestran aquellos aspectos del entorno que influyen y delimitan el marco de generación y transformación de las representaciones sociales. En este capítulo se hace énfasis en ciertos elementos que conforman lo social, del cual se nutren las representaciones sociales, pero también sobre el cual se interviene para modificarlas (Jodelet, 1993).

Este capítulo se estructura con datos provenientes de dos fuentes: la realización de un mapa en donde los jóvenes relatan cómo transcurre su cotidianeidad y las entrevistas, en donde se plantean elementos del contexto que introducen a las representaciones sociales. Como estas técnicas proporcionan información de diferente formato, se procedió a realizar un análisis separado por fuente, para luego integrar la información.

Del mismo modo que con el capítulo anterior, se diferenció en dos grandes grupos: el de los jóvenes marginales y el de los jóvenes no marginales. Los datos recabados proveen de importante información contextual (Dennis, 2006), que no es visible con otras técnicas de recolección de datos. Con el trabajo individualizado de cada una de las técnicas, se evaluarán aquellos elementos redundantes los cuales se tomarán como determinantes del contexto.

6.2. El contexto de las representaciones sociales. Resultados de los mapas

6.2.1. Jóvenes marginales

La juventud es uno de los principales usuarios de espacios públicos (Dennis, 2006). A pesar de ello, estos espacios son producidos para responder a necesidades de los adultos y las participaciones juveniles son sometidas a su escrutinio. El incorporar elementos de la geografía cualitativa implica integrar una serie de variables que hasta la actualidad no habían podido reunirse, permitiendo una mayor comprensión de cómo el espacio social es construido y percibido por sus actores (Fielding & Cisneros, 2009).

De las actividades con los jóvenes marginales se obtuvieron 19 mapas, 9 del Centro Comunitario La Alianza, 9 de Lomas Modelo y 1 de Lomas de la Fama. Habiendo la posibilidad de utilizar una o más hojas, se observa que únicamente un joven utilizó dos hojas. A grandes rasgos, los mapas de La Alianza y Lomas de La Fama están realizados en su totalidad en plumón de varios colores, a excepción de un joven que recurre a un solo color. Por su parte, en Lomas Modelo se recurre a más variedad de materiales: se encuentran mapas realizados con lapicera (2), plumón (5) y plumón y lapicera (2). Cuatro de estos mapas están realizados en un solo color.

Al centrar la atención en la realización de los mismos, se registra en los tres centros un predominio por utilizar la totalidad de la hoja en posición horizontal, con 3 excepciones en La Alianza y 2 en

Lomas Modelo, que optan por dibujar al centro y en posición vertical. No obstante, respecto a los trazos se identifican mayores grados de variabilidad: en La Alianza la mayoría de los diseños muestran trazos firmes y continuos (6), con algunas excepciones que muestra trazos continuos con ligeras remarcaciones (2), o con fuertes remarcados (1). Mientras que en Lomas Modelo solo hay dos mapas con trazo firme, siendo los restantes trazos continuos con ligeros reforzamientos (3), reforzado (1), entrecortado (1) y tembloroso (1). Finalmente, el dibujo de Lomas de la Fama es continuo con remarcaciones. Respecto a la incorporación de la perspectiva, hay un predominio por el diseño bidimensional con excepción de dos jóvenes en La Alianza y dos en Lomas Modelo, que incluyen diseños tridimensionales.

Es interesante rescatar que en el caso de Lomas Modelo, cuatro participantes no firmaron sus producciones, por lo que se registraron como anónimas. Las mismas no obedecen a la consigna y son exclusivamente dibujos lúdicos.

A continuación, se muestran dos ejemplos que exponen la variabilidad en el tratamiento de los mapas, tanto en la incorporación de la perspectiva como en el trazo, el uso de colores, etc.

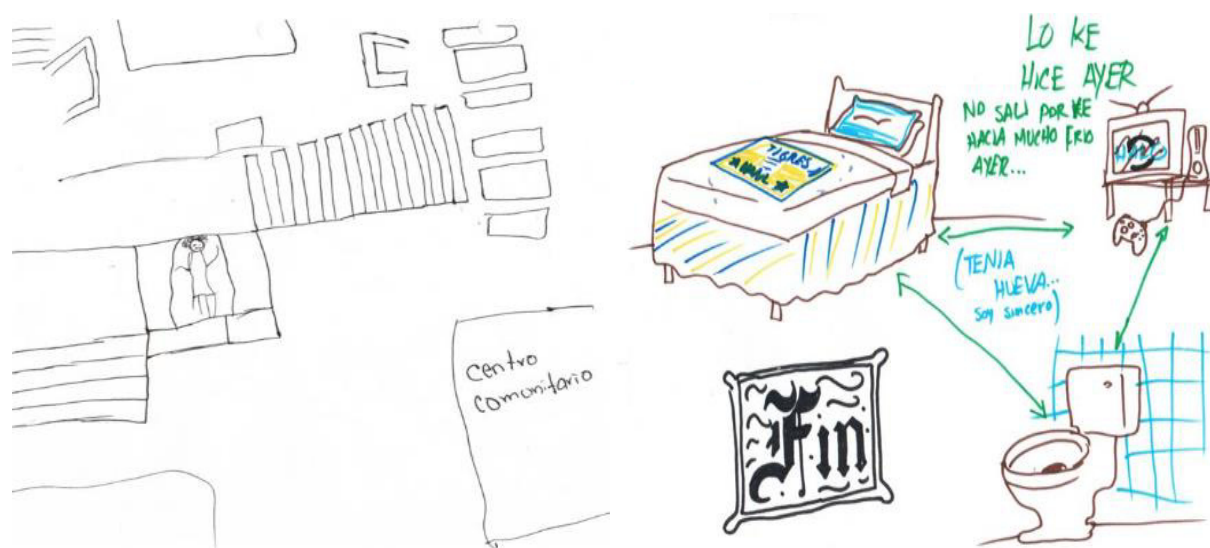


Figura 6.1. Dos ejemplos de mapas realizados por los jóvenes de los Centros Comunitarios
Fuente: P11 y P9 respectivamente. Hombres, 18 y 20 años, Lomas Modelo, La Alianza, Otros significativos.

Estos mapas fueron realizados por dos jóvenes de 18 años y 20 años respectivamente. Mientras el primero muestra un uso particular de la perspectiva y escasa atención a los detalles, el segundo destaca por la viveza de los colores, la complejidad del diseño (incluidas las letras) y el uso de la perspectiva.

La realización de estos mapas procuró identificar el contexto cotidiano de los jóvenes, donde se pongan de manifiesto los espacios comunes y los obstáculos y facilitadores al sistema educativo formal y otros consumos sociales y culturales. También muestran los diferentes grados de movilización y los medios que instrumentan para trasladarse. Es interesante notar que estos mapas coinciden con lo señalado por Dennis (2006), cuando sostiene que la juventud tiende a definir su barrio socialmente, describiendo los elementos en base a “buena gente” o “lindo lugar para pasar el rato”. Los mapas tienden a mostrar actividades sociales en perjuicio de referentes espaciales.

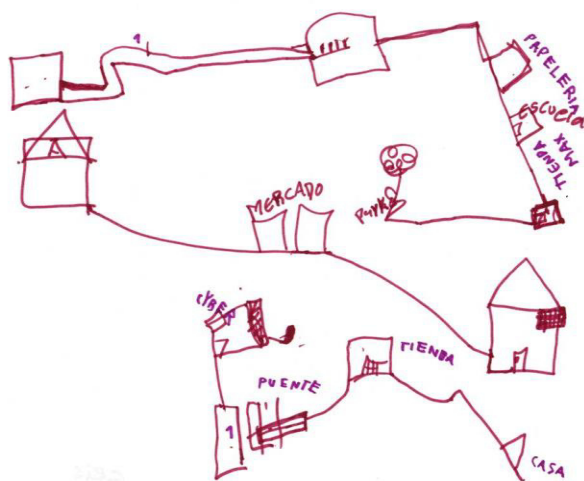
Incluso, cuando se señalan espacios físicos específicos, se lo hace en relación a actividades sociales.

¿Cuáles fueron las actividades realizadas y los sitios visitados? Podría establecerse una categorización triple, en función de esta pregunta: aquellos jóvenes que señalan no haber salido en todo el día, y todas sus actividades se desarrollaron dentro de su hogar; aquellos jóvenes con movimiento dentro del barrio, con traslados a pie y aquellos con salidas fuera del barrio a otras áreas de la ciudad.

Jóvenes que no salieron en el día. Dos participantes de La Alianza (Guille y Ozzy), señalaron haber pasado todo el día en sus casas, realizando actividades puramente recreativas: en la computadora o con juegos emuladores.

Jóvenes con movimiento en el barrio. Predomina la centralidad del Centro Comunitario en estos jóvenes: seis de los ocho mapas que entran dentro de esta categoría muestran una permanencia en el Centro Comunitario o al menos una estancia en el día. Esto es particularmente acertado en los asistentes a Lomas Modelo, cuyos mapas evidencian escasa movilización y la permanencia durante el día en el único espacio común del barrio, donde está el CC, la cancha de fútbol y la escuela. Por su parte, en lo que respecta a los asistentes de La Alianza, la asistencia al Centro convive con las visitas a amigos del barrio y a mercaditos de la zona.

Jóvenes con salidas del barrio. Solo tres jóvenes entrarían en esta categoría, todos de La Alianza. En un caso, el movimiento es similar al grupo anterior, con excepción que incluye la asistencia al trabajo, en una fábrica; mientras que en los otros dos casos, las jóvenes asisten a mercados más lejanos de la zona.



Todo el día
me la pase
jugando en la
compu.

FIN.

RAZOR

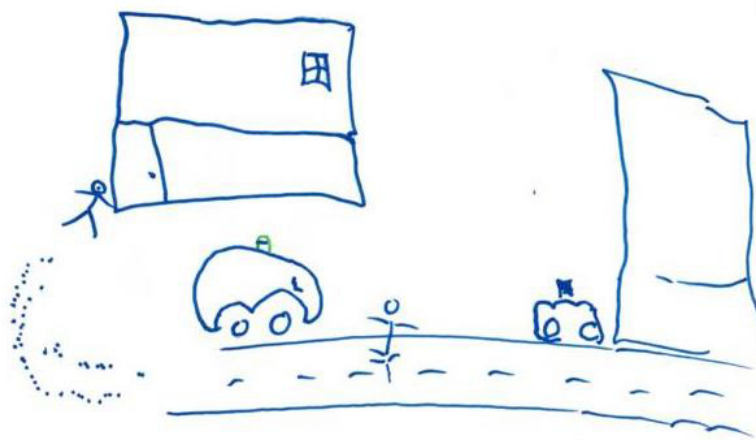


Figura 6.2. Tres ejemplos de actividad: sin salida de la casa, movimientos dentro del barrio y fuera del barrio respectivamente.

Fuente: P3, P12 y P14 respectivamente. Mujer (18 años) Hombres, 19 y 20 años (últimos dos), Lomas de la Fama, La Alianza, Lomas Modelo (respectivamente) Caso (primero) Otros significativos (últimos dos).

Las actividades realizadas y los lugares recorridos muestran una imagen de comunidad (23 personas, 62 extractos de dibujos), que contempla espacios habituales y cotidianos:

La Alianza. De aquellos jóvenes que señalaron tener actividades en el barrio, los espacios más concurridos son casas de amigos y/o de novias, el Centro Comunitario y la escuela (en el caso del hermanito de un entrevistado, que se sumó a la actividad). En el caso de aquellos que salieron del mismo se observa el trabajo, el mercado, la casa de uno de los padres y las tiendas.

Lomas Modelo. En este grupo se observa el uso del espacio común de la cancha de fútbol y las escaleras que dan a la escuela y, a lo sumo, las maquinitas. Solo un joven reporta haber salido del barrio para limpiar carros en la calle, mientras que otro joven nombra en su dibujo a la escuela como lugar de encuentro, pero no de asistencia. Por último, un dibujo reporta al Centro Comunitario específicamente.

Lomas de la Fama. Solo se dispone de un dibujo, donde se observa un movimiento barrial amplio, con visitas al parque, la papelería, el mercado, la tienda y el *cyber*. Se menciona la escuela y al Centro Comunitario como un espacio de cotidianeidad.

Al momento de entregar los mapas, se les solicitó que pusieran su nombre a fin de poder identificar a quién pertenecía. Bajo este supuesto, hubo una serie de elecciones por parte de los jóvenes:

1. Aquellos que firmaron el dibujo (firmas y apodos, 21 personas, 24 extractos de dibujos). Dentro de esta categoría, hay varias subcategorías: quienes pusieron solamente su nombre, quienes pusieron solamente su apodo, quienes pusieron su nombre y apodo, quienes escribieron su firma autógrafa y quienes firmaron como un grafiti.
2. Aquellos que no firmaron el dibujo (anonimato, 4 personas, 4 extractos de dibujos). En esta categoría se encuentran quienes entregaron el dibujo sin referencia a su creador (y por ende no se sabe de quién es), y aquellos en donde la investigadora escribió el nombre, ya sea porque no sabían escribir o porque lo entregaron sin firmar.

Además del dibujo generado en la consigna, hubo múltiples ejercicios de lo que se denominó dibujo lúdico (11 personas, 20 extractos de dibujos); esto es, dibujos no solicitados por la actividad, sino que obedecen a un interés de recreación. En La Alianza estos tipos de dibujos tienden a hacer foco en bandas de rock o en caras humanas. Por su parte, en Lomas Modelo predominaron dibujos sin formas específicas y simbólicas:



Figura 6.3. Ejemplos de dibujo lúdico

Fuente: P2, P16, P17 y P7 respectivamente. Hombres (3) y mujer (1), edades entre 18 y 20 años, La Alianza, Lomas Modelo, Casos, Otros significativos.

A manera de resumen, se presenta la siguiente tabla donde se plantean brevemente los resultados del análisis de los mapas de los jóvenes marginales:

Caracterización de cotidianidad en los jóvenes marginales		
Respecto a las actividades realizadas el día anterior	Sin salidas	Realización de actividades recreativas en casa.
	Con movimiento en el barrio	Centralidad del Centro Comunitario. Escasa movilización. Encuentro con amigos.
	Con salida del barrio	Centralidad del Centro Comunitario. Encuentro con amigos. Asistencia al trabajo o Mercados.
Respecto a la autoría del mapa	Con firma	Nombre Apodo Nombre y Apodo Firma autógrafa Apodo
	Sin firma	Anónimo

	Con nombre escrito por la investigadora
Respecto a dibujos lúdicos	Dibujos que obedecen a un interés recreativo. Se encontraron dibujos simbólicos y concretos, referidos a grupos musicales y bandas de rock, corazones, etc.

Tabla 6.1 Tipología de códigos de los jóvenes marginales en los mapas sobre cotidianidad.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los mapas.

6.2.2. Jóvenes escolarizados

En el caso de los jóvenes escolarizados, se obtuvieron 15 mapas, de los cuales 7 pertenecen a la Preparatoria 2 de la UANL y 8 a la Preparatoria UR Unidad Chepevera. Del mismo modo que con los otros jóvenes, se les permitió utilizar una o más hojas, pero solamente un joven utilizó dos hojas. Respecto a los materiales utilizados, la Preparatoria 2 recurre exclusivamente al lápiz, mientras que la Preparatoria UR emplea plumones de varios colores (4) o plumón y lápiz (3). Solo un dibujo de este último subgrupo está realizado solo en lápiz. Cuatro participantes utilizan un solo color, exclusivamente de la Prepa UR.

Respecto a la ubicación del dibujo en la hoja, la Preparatoria 2 presenta una completa homogeneidad: todos están realizados en la parte superior con la hoja en posición vertical. En la Preparatoria 2 hay mayores diferencias: se encuentran mapas centrados en la hoja (2), ocupando la totalidad de la misma (3), en el borde izquierdo (1) y en el borde inferior (2). También recurren a ubicar la hoja de manera horizontal en su mayoría (6 mapas), aunque dos jóvenes lo hacen con la hoja en sentido vertical.

Los trazos en la Preparatoria 2 son todos continuos, lo mismo para la Preparatoria UR, a excepción de dos casos, donde el trazo es débil (1) o remarcado (1). En relación a la incorporación de la perspectiva, hay un predominio por el diseño bidimensional (7 en Prepa 2 y 6 en Prepa UR), con excepción de dos jóvenes de la Preparatoria UR que incluyen diseños tridimensionales de manera rudimentaria.

A continuación se muestra la amplitud en la complejidad del dibujo:

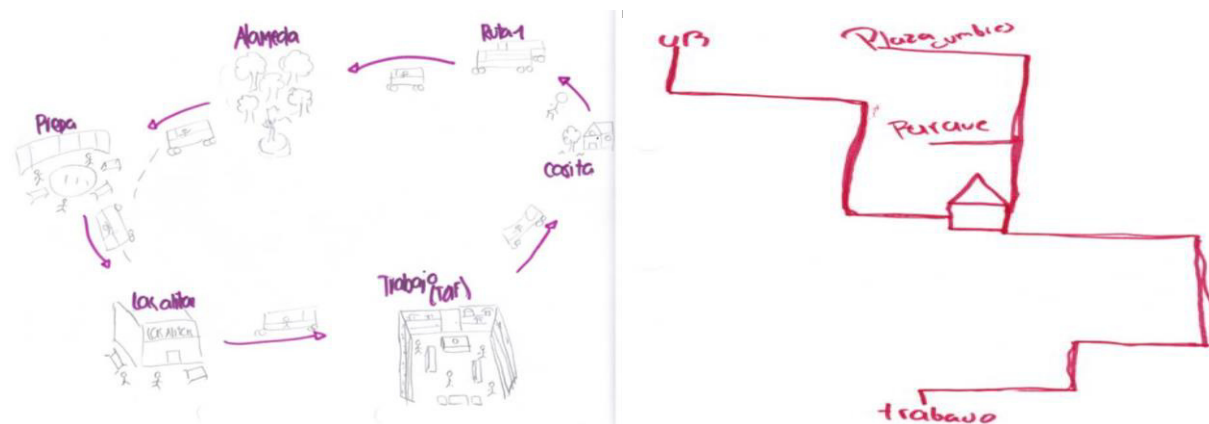


Figura 6.4. Dos ejemplos de mapas realizados por los jóvenes de las preparatorias

Fuente: P29 y P31 respectivamente. Mujer y Hombre, 17 y 18 respectivamente, Prepa UR, Caso y Otro significativo.

En los ejemplos de la figura 6.4, se observa un dibujo con mayor atención a los detalles, el uso de la perspectiva y trazos firmes, mientras que el otro muestra un dibujo elemental con trazos remarcados y sin perspectiva.

En estos diseños, del mismo modo que con los jóvenes marginales, se observa la posibilidad de movilización, los espacios comunes y los consumos sociales y culturales. Nuevamente vuelve a aparecer la centralidad de las actividades en perjuicio de referentes espaciales, lo que permite suponer una preponderancia de la acción por sobre el lugar donde se realiza.


¿Cuáles fueron las actividades realizadas y los sitios visitados? A diferencia de los jóvenes marginales, todos los jóvenes de las preparatorias muestran una movilidad fuera del barrio, evidenciando un uso mucho más amplio de la ciudad y de sus recursos. Ya sea en autobús o en auto, estos jóvenes se trasladan dentro de un campo de acción prácticamente sin límites: visitan a sus amigos o familiares, asisten a la escuela y también muestran un consumo cultural y recreativo más amplio: restaurantes, supermercados, *malls*, gimnasio ¡y hasta la visita a un acuario!

La imagen de comunidad (23 personas, 62 extractos de dibujos) que muestran estos jóvenes difiere en gran medida de la de los jóvenes marginales: Todos, por obvios motivos señalan a la escuela como un referente central de su cotidianeidad, pero también como una actividad más dentro de un día lleno de ocupaciones: ir a la casa de sus abuelos (1), de los amigos (3) o de la pareja (1), hacer deportes (5), ir al supermercado o al Oxxo (4), ir al parque o a tomar una nieve (4), ir al trabajo (5) y salir a cenar (2). Dos actividades extras también mencionadas por los jóvenes son ir a un acuario e ir a una agencia de autos.

Con este grupo de jóvenes se trabajó del mismo modo que con los marginales, pidiendo que pusieran su nombre a los mapas. Las elecciones frente a esta solicitud también pueden catalogarse con las mismas distinciones:

1. Aquellos que firmaron el dibujo (firmas y apodos, 21 personas, 24 extractos de dibujos). Se evidencian las siguientes subcategorías: quienes pusieron solamente su nombre (9), quienes pusieron solamente su apodo (2) y quienes señalaron su nombre y apodo (1).
2. Aquellos que no firmaron el dibujo (anonimato, 4 personas, 4 extractos de dibujos). En esta categoría se encuentran un solo joven cuyo dibujo no tiene una referencia a su creador (y por ende no se sabe de quién es).

En este grupo también se encuentran dibujos lúdicos (11 personas, 20 extractos de dibujos) aunque con una frecuencia mucho menor (solo 3 jóvenes lo realizan), y con presencia más limitada, ya sea

que sean muy pequeños o que estén en un rincón de la hoja.  Los corazones vuelven a aparecer e, igualmente que con los jóvenes marginales, es un producto exclusivamente femenino.

La tabla 6.2 presenta brevemente los códigos de los jóvenes escolarizados:

Caracterización de cotidianeidad en los jóvenes escolarizado		
Respecto a las actividades realizadas el día anterior	Con salida del barrio	Centralidad de la escuela. Cotidianeidad más marcada por actividades. Amplitud en la movilización.
Respecto a la autoría del mapa	Con firma	Nombre Apodo

		Nombre y Apodo
	Sin firma	Anónimo
Respecto a dibujos lúdicos	Dibujos que obedecen a un interés recreativo. Pequeños y más limitados. Corazones como producto femenino.	

Tabla 6.2. Tipología de códigos de los jóvenes escolarizados en los mapas sobre cotidianidad.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos encontrados en los mapas.

6.2.3 Discusión

En la comparación entre los dos grupos, se encuentran elementos en común que muestran una vivencia juvenil del entorno y de la actividad pero con significativas diferencias cualitativas que pueden adjudicarse al entorno socioeconómico.

El aspecto central de la técnica y el que más llamativas diferencias muestra entre los dos grupos remiten a las actividades que los jóvenes desempeñan cotidianamente y a los rasgos del entorno. Tal como lo señala Devine-Wright & Devine-Wright (2009), el dibujo permitió comprender la ubicación de los objetos y lugares físicos, como así también las interacciones sociales que se dan con estos objetos en espacios concretos.

Se observa una limitada movilidad de los jóvenes marginales versus la posibilidad de los jóvenes no marginales de moverse con completa libertad por la ciudad, lo que muestra la integración desigual de estas poblaciones. Tal como lo señala Wacquant (2006), se observa la alienación territorial que sufren los jóvenes marginales. Si bien no hay una conciencia de ésta (quizás, a excepción de Lomas Modelo), tampoco hay un cuestionamiento, sino más bien una naturalización de esta realidad.

Otro punto importante a señalar es la visión juvenil de la cotidianidad, donde emerge la centralidad del encuentro con los otros jóvenes y la recreación como un elemento clave de la cotidianidad. La tendencia grupal señalada por Knobel (2009), se pone en juego, al mostrar los puntos de unión entre los diversos dibujos, donde se observa la dinámica de reunión entre ellos. Mientras que en los jóvenes escolarizados la escuela es uno de estos puntos de encuentro, en los marginales el Centro Comunitario viene a ocupar este lugar.

6.3. El contexto de las representaciones sociales. Resultados de las entrevistas

6.3.1. Jóvenes marginales

Del mismo modo que en el capítulo anterior, el tratamiento de los datos se diferenciará entre jóvenes marginales y escolarizados, y por Centro Comunitario o Preparatoria siempre y cuando se encuentre un discurso específico. El análisis se segmenta en secciones temáticas que den marco a los diferentes aspectos del contexto, haciéndose especial énfasis en su vínculo con la experiencia educativa. Las secciones que se trabajarán en este capítulo son: Juventud, Familia, Trabajo y Centro Comunitario, esta última sólo será considerada para jóvenes marginales.

Enunciados sobre la juventud.

Seri: Para los jóvenes es muy difícil definir nuestro futuro, que va a ser de ellos y más si... vas creciendo y vas viendo que ¡no estás haciendo nada! Van pasando los años y sigues igual... Bueno es parecido... Es que como que todos nosotros no tenemos algo... qué vamos a hacer de nuestra vida... En sí de lo mío no sé qué voy a hacer después, yo tenía planeado trabajar y ponerme a trabajar y como nomás soy yo, no me quiero casar ni nada, es que... voy a ver cómo mantenerme a mí y que comprar pues una casa o algo, o un departamento así, vivir sola, independizarme y así, pero me dicen todos “no es tan fácil como piensas” (79:41).

En esta sección temática se abarcan multiplicidad de referencias a la vivencia de ser joven y la cotidianeidad de la juventud. Un punto a destacar es que los entrevistados señalan que los jóvenes son todos diferentes (Kara, Fito, Gabriela y Seri). Sostienen que cada quien tiene sus propios gustos y que, eventualmente, pueden hacerse distinciones según la “tribu” de pertenencia (Seri).

No obstante, en las referencias a la juventud en general que surgieron de las entrevistas puede establecerse una triple distinción (autoadscripción como joven, 9 personas, 10 extractos de entrevista):

1. Idea general del joven: Como aquél al que le gustan las fiestas (Seri), el alcohol o las drogas (Fito, Jorge, Lucas), los amigos (Kara, Fito, Gabriela, Seri, Jorge y Lucas), o la calle (Jorge).
2. Idea de tribu: Luego de una noción general de cómo son los jóvenes –donde todos son iguales- aparecen ciertas referencias a las tribus, ya sea por sumarse a ellas o por diferenciarse. Vemos, entonces, menciones a gustos musicales específicos (Kara, Gabriela), por la vestimenta (Gabriela), por el consumo de drogas (Fito), por el estar en pandillas (Jorge).
3. Idea específica de yo y los otros: Más a nivel individual, se observa un posicionamiento de similitud y diferencia con los otros: “nos gusta lo mismo” (Kara, 70:44), pero no creen en Dios ni les gusta bailar, no consumen drogas o dejaron de hacerlo (Fito, Jorge y Lucas); tienen los mismos gustos en tele pero no en la ropa o la música (Gabriela):
 “¿En qué me parezco a ellos? En que me gustan las fiestas también (risas) y emm... en que no me parezco a ellos en que no soy demasiado floja o demasiado... ¿cómo decirlo?... ¿Cómo me dijiste? Bueno, yo hago algo y ellos no hacen nada (risas)” (Seri, 79:40).

Esta clasificación es coincidente con lo afirmado por Savenije & Beltrán (2007), de la doble identidad juvenil: la individual (remite al autoconcepto) y la grupal, donde se comparte con otros y se diferencia a los grupos juveniles entre sí.

¿A qué se dedican estos jóvenes? ¿Qué hacen cotidianamente? Se cuenta con dos tipos de cotidianeidad (13 personas, 21 extractos de entrevista): Por un lado, están aquellos que parecen acomodar sus actividades cotidianas en torno a una serie de horarios. Dentro de este grupo están las mujeres que suelen dedicarse a los cuidados familiares por la mañana (limpieza, cocina, atención a hermanos menores) y, una vez finalizada este momento se dedican a la recreación, ya sea que ven televisión, estar en el Facebook, ir a la Iglesia y asistir al Centro Comunitario, para tomar clases como para encontrarse con los amigos. Asimismo, se cuenta dentro de este grupo a los hombres con trabajo, por lo cual su día pasa entre el trabajo, el Centro Comunitario o los amigos y regresar a su casa para alistarse para el siguiente día.

Por el otro lado, están los hombres sin trabajo. Los jóvenes no parecen estructurar su día con actividades, sino más bien destinan su tiempo a encontrarse con los amigos, estar en la calle, sin mucho por hacer. Se suelen desvelar mucho, levantándose tarde también:

Un día normal. Pues... me levanto tarde porque me desvelo en la noche. Me levanto, como y... estoy aquí, en la Alianza, voy a ver quién está arriba, que por lo general siempre están en la calle. Y... pues ando todo el día en la calle y en la noche, ya me voy a mi casa, depende de lo que haiga. Sí... por lo general siempre están tomando. Y de ahí llevo a la casa, nomás me duermo y lo mismo... (Guille, 89:1)

De repente me bajo aquí, no sé, a dejarle el lonche a mi hermanita... ¡ver tele! ando de allá pá cá, y ya nomás llega las cinco y nos vamos a jugar fútbol, todos los días... (Lucas, 91:23).

Los fines de semana transcurren entre reunirse con la familia, ir al mercadito o ir a una fiesta. Se registra una significativa vida de barrio en estas colonias y suelen dedicar su tiempo a charlar, bailar o a “estar en la esquina” hasta la noche (Kara, 70:29).

Es interesante destacar la marcada diferenciación por sexo en la cotidianeidad, mientras los hombres se dedican al trabajo o a estar con sus amigos, las mujeres están prácticamente relegadas a labores domésticas y de cuidado. Asimismo, llama la atención la gran cantidad de tiempo libre que disponen los jóvenes, donde el tiempo no parece utilizarse activamente, sino más bien parece un pasar de las horas, a estar, “nomás así” (Jorge, 86:2). Finalmente, en todas las entrevistas surge el Centro Comunitario como un espacio de cotidianeidad, incluso si no asisten a talleres.

Muchas de las amistades señaladas por los jóvenes marginales provienen del barrio: los vecinos parecen guardar un lugar central y, desde muy jóvenes conviven con ellos, puesto que hay cercanía para su encuentro. En La Alianza, Kara, Seri, Joaquín, Miguel, Guille, Ozzy (entrevistados) y Ciro, Karla, Pablo (participantes en actividades) son amigos entre sí y viven a cuerdas de distancia (lo que se ve reflejado en la actividad #1). Lo mismo sucede con Lomas Modelo, donde Fito, Jorge, Lucas, Pinto (entrevistados) y Tito, Gus, Pepe (participantes en actividades) que están a pasos de distancia.

La vivencia de lo juvenil varía en gran medida por el contexto y las tribus a las que pertenecen, encontrándose marcadas diferencias entre los Centros Comunitarios, por lo que se diferenciarán las aportaciones de los jóvenes en función de su pertenencia a los mismos:

La Alianza. El grupo se conforma con acercamientos (Amigos, 13 personas, 28 extractos de entrevista). Los jóvenes ven que hay alguien que le gusta el rock o el animé y simplemente se acercan a platicar o los invitan a tocadas o reuniones, van “llegando”, al decir de Ozzy (90:34):

Ah, porque yo en ese tiempo me creía muy rockero. Sí, vivía aquí el frente y ponía música a todo lo que daba y me encerraba y “pum, pum, pum” y puro rock, porque no, oí que me hablaron unos chavos y ya salí y de que “hola” y yo “¿qué onda?” y “no, es que te gusta el rock y mira, que esto y esto” “¿ah, sí? Pues que chido” y así... Ya después me los topaba, así, en las calles y ya me hablaban “¿qué onda? ¿Cómo estás?” y yo “bien” “¿unas cheves? ¿Vamos a jugar al fut?” Pero varias veces los miré así y ya “te invitamos a una fiesta, a un cotorreo” y ya, de que me hablaban “¡ya, pues distráete!” y que no sé qué y ya de ahí empezó el cotorreo (Miguel, 84:30).

Cuando se les pregunta a los jóvenes cómo son como grupo, ellos señalan “aquí pues... sobrios. Cada que hay algo, pues nos vamos juntos y... estamos completamente ebrios” (Guille 89:14) o “ebrios. Pero tranquilos. Haz de cuenta que no salen de pleito con nada” (Ozzy, 90:33). Se autodenominan los “metalebrios” y suelen ser el alma de la fiesta: “Ahí vienen los metalebrios y pues ya, ya se armó... no, ¡ahora sí se va a hacer chido el desmadre!” (Ozzy, 90:34).

En relación a los intereses (11 personas, 15 extractos de entrevista) aparecen muy vinculados a lo recreativo, con una centralidad en la música, en los instrumentos musicales y con algunas menciones a los dibujos y el animé. El cine (11 personas, 14 extractos de entrevista) no se muestra como una actividad que guarde mucho placer, no les llama la atención y pocas veces lo hacen. De los tres Centros Comunitarios, solo La Alianza habla de ir al cine como una práctica accesible a ellos. Cuando asisten, parece haber un marcado predominio por ver películas de terror, ya que todos los entrevistados lo señalaron como su preferencia principal. Otro tipo de películas que les agradan son las de acción o de robots. El consumo de películas se hace sobre todo a través de la televisión (10 personas, 17 extractos de entrevistas). Asimismo, mencionan ver programas de televisión abierta que gozan de popularidad: “Pura gente bien”, “El Club” o novelas.

Respecto a los gustos musicales (12 personas, 20 extractos de entrevista), el más predominante es el rock y el metal, sobre todo en los hombres. Las bandas que mencionan son Lacrimógena, Devastation, Slayer, Metallica, entre otros. Entre las mujeres también se menciona el Pop (Kara), en español y “tranquilas”:

No tengo específicamente una porque me gusta el rock, pero me gusta nomás cuando voy a fiestas, no me gusta traerlo escuchando, porque nunca me ha gustado, me gusta cuando voy a una fiesta y de que ¡ah! Empiezas a aventar a todos, eso sí me gusta, pero cuando este... estoy escuchando música me gustan las más calmaditas (Seri, 79:36).

Miguel menciona que le gusta la música tejana pero para bailar “así, a cara de perro” (84:37), mientras que Guille afirma que le gusta el jazz (“Me encanta como... empezando con algo pequeño se llega a algo bien elaborado... Y en la música está muy bien” – 89:10). El interés por la música comienza en la adolescencia, por referencias de amigos y el intercambio de discos entre ellos (Miguel).

Por su parte, en este grupo se reitera el encuentro y las salidas con centralidad en el alcohol (actividades recreativas, 13 personas, 26 extractos de entrevista). Suelen reunirse en una casa a ensayar o van a una fiesta donde tocan música o se juntan “en lo de alguien y vemos dónde tomar” (Guille, 89:18), aunque generalmente las reuniones se hacen en lo de Ciro (frecuentemente señalado en la actividad # 1). Aquellos que señalan participar de estas reuniones son Miguel, Seri, Guille y Ozzy.

En este grupo también aparece el Centro Comunitario como un espacio de recreación y divertimento ya sea porque allí se encuentran con los amigos, porque hacen deportes o porque, al decir de Kara:

Cecilia: Y bueno, cuando quieres divertirse Kara ¿qué cosas haces?

Kara: Me vengo al comunitario ¡a bailar bailoterapia!

Cecilia: ¡Muy bueno!

Kara: Es que... (Se ríe) nos la curamos de las señoras que bailan. Entonces hay veces que por eso... (70:17).

Otras actividades señaladas por estos jóvenes es asistir al Mercadito (Garibaldi, Fundadores) sobre todo para participar en actividades relacionadas con el animé o la música y para los puestos de comida internacional (“comprar cualquier cosilla” –Ozzy 90:26) o jugar videojuegos.

Al interrogarlos respecto a las relaciones de pareja (9 personas, 14 extractos de entrevista), están quienes mencionan sus primeros vínculos, mientras que otros hablan de vínculos más estables:

Primeros vínculos. Kara relata la historia de amor con su novio: Siendo vecinos, no interactúan hasta más grandes,

Pero hasta segundo de secundaria ya me habló y... fui, hice plática y ya... después, un veinticuatro de agosto... (Solloza nuevamente, en un tono dramático fingido) nos pusimos de novios y ya, duramos mucho, mucho, mucho y luego ya ahora, yo le corté y luego él me cortó y yo a él y luego, pues volvimos y luego ya... y luego él me la quitó otra vez a mí y luego yo a él y me cortó y ya...” (70:37).

Vínculos estables. Seri y Joaquín suelen hablar de su relación e incluso discuten en público. Las temáticas que al parecer generan malestar son la necesidad de ser escuchados y los celos:

Seri: No, no, no, deja tú, yo voy a estar platicando con las señoras y Joaquín así “¿qué te está diciendo esa vieja? ¡Ya vi que te agarró! ¡Ya vi que te está agarrando la mano! Eh, ya vi que te está mirando más a ti que...” ¡Es así! ¡Es así! La verdad, estando los dos juntos, es de que... en un lugar donde yo tenga que concentrarme, no puedo porque si yo estoy hablando con otra persona y le estoy poniendo demasiada atención a esa persona, él de que... “ya te vi de que le estás poniendo mucha atención a esa persona ¿eh?” o “Ya te vi que te agarró la mano”

Joaquín: Cuando se nota el interés...

Seri: ¡Pero es con la mayoría de la que conoces! ¡Con todos! ¡No puedes decir que no! ¡Con la mayoría de los hombres! Con las mujeres no me puedes decir nada porque son mujeres, y acaso nomás con él... (Señalando a Pedro). (82:29).

Miguel, Ciro y Guille están en pareja hace tiempo y suelen salir en grupos todos juntos: van al cine, platican, salen los sábados. Ozzy, que no está en pareja, comenta:

Ozzy: Sí, el catorce de febrero me pasó una cosa que... no me puedo sacar de la cabeza...

Cecilia: ¿Qué te pasó?

Ozzy: Pues... ¡me mandaron por un tubo!

Cecilia: ¿Un catorce de febrero?

Ozzy: Se me vino el mundo encima, ese día...

Cecilia: ¿Pero por qué o cómo?

Ozzy: Mm... pues ella me decía que ya no me quería como antes y que era mejor dejarlo así... Como quiera... Y pues la verdad, sí, me afectó bastante. Pero pues ya, con el tiempo se va superando... Hace dos años... Y hace... dos semanas, rompí con mi novia. También por lo mismo...

Cecilia: ¿Por qué?

Ozzy: ¡No sé! Yo creo que la... la aburrí, no sé. También me dijo eso “no, ¡pues ya! Siento que ya no te quiero como antes” Exactamente lo mismo y yo “Uf ¡tan mala suerte tengo!” (90:71).

En este Centro Comunitario hay múltiples referencias al alcohol (menciones sobre alcohol y drogas, 7 personas, 19 extractos de entrevista). Un aspecto señalado como punto de partida es que

los jóvenes toman alcohol en las fiestas (Kara y Seri) y, al decir de Seri, “si no hay alcohol, no hay fiesta” (79:65). Ozzy y Guille coinciden en señalar que sus amigos son “ebrios, pero tranquilos” (90:106) y que les dicen, como grupo, los “Metalebrios” (90:35), apodo que se encuentra en sintonía con la banda que tienen, que se llama “Alcoholocaust” (89:68).

Al consultarse respecto al consumo de alcohol, Guille comenta:

Cada que hay algo, pues nos vamos juntos y... estamos completamente ebrios. Por ejemplo, si hay una tocada aquí, pues venimos tranquilos y tocamos. Ahí más o menos, pero si salimos es de comprar cerveza de ida, allá, de regreso y estar... (89:15).

A causa del alcohol comienzan a verse una serie de conductas de riesgo que generan ciertos temores:

Cecilia: ¿Y tomas mucho?

Guille: Cuando toco, poco. Porque si no, ya no puedo tocar bien... Y ya... cuando no toco, voy más o menos. Pero en mi caso no me gusta, porque no me gusta quedarme dormido en las casas, por más ebrio que estés, no puedo dormir. Lo que pasa es que hay banda que se están quedando dormidos en otra parte y hay que cuidarlos...

Cecilia: ¿Cómo sería eso?

Guille: Cuidarlos... como a Miguel. La vez pasada le prendieron los tenis a Miguel...

Cecilia: ¡¿Por qué?!

Guille: ¡Estaba dormido!

Cecilia: ¡O sea que dormir se tiene sus riesgos!

Guille: Por eso no me puedo dormir. O llenarle de cátsup a la mano y rascarle la nariz... Siempre es un lío dormir con ellos (89:17).

Lomas Modelo. Del mismo modo que el grupo anterior, los amigos (13 personas, 28 extractos de entrevista), son los vecinos, con quienes se juntan todos los días en la placita de la escuela, donde está la cancha de fútbol. Allí platican, descansan y juegan. Parece haber una fusión entre los vecinos y los amigos:

Cecilia: ¿Quiénes son sus amigos Lucas?

Lucas: Todos, todos los de aquí...

Cecilia: ¿Son todos amigos?

Lucas: ¡Todos los que se juntan aquí! (91:43)

Otro elemento que surge de este grupo es que ninguno de ellos estudia, sino que trabajan (Fito, 73:28), en actividades similares: ayudantes de albañil, en tiendas como los Oxxo, etc. o no trabajan en absoluto.

Respecto a los intereses (11 personas, 15 extractos de entrevista), aparecen, del mismo modo que en La Alianza, muy vinculados a lo recreativo: los deportes (dentro de los cuales encontramos al fútbol y el básquet); la música Colombiana y el acordeón. En Lomas Modelo los jóvenes o no han asistido nunca al cine (11 personas, 14 extractos de entrevista) o han ido en una sola ocasión. El tipo de películas que les agradan son las de acción o de robots y suelen verlas en televisión (10 personas, 17 extractos de entrevista). Los programas que consumen son: “La rosa de Guadalupe”, “Los Simpson”, “La isla”, “Chavana”, “Viva la vi”, etcétera. También señalan ver novelas, noticieros y dibujos animados.

La música colombiana y los vallenatos es el estilo musical predominante entre estos jóvenes (gustos musicales, 12 personas, 20 extractos de entrevista). Las bandas que mencionan son El Combo, Los Reyes, Los Niños, Jorge Celedón, entre otros. Hacen una distinción entre la música Colombiana de México y la propiamente colombiana: “Es que casi no llegan grupos de Colombia a dar concierto, casi no, dos veces al año, una vez al año, pero casi no. Y ya uno se acostumbra a escuchar pues la Colombia de aquí” (73:10).

También mencionan la música de Sonora, las Rancheras, las Cumbias Villeras y el Reggaetón.

Cecilia: ¿A todos les gusta la música? ¿Pero la colombiana?

Lucas: ¡No! Hay dos tres que no les gusta, como a este güey que le gusta no sé qué, el reagetton o el hip hop, no sé qué, lo tribal, no sé qué, a este güey le gusta todo ese pedo... (91:78).

Para los jóvenes de Lomas Modelo la recreación (actividades recreativas, 13 personas, 26 extractos de entrevista), es un poco más limitada: suelen juntarse al frente del Centro Comunitario a jugar al fútbol o drogarse (Jorge) y, en ocasiones también ponen música afuera (Lucas). Cuando disponen de dinero les gusta salir a la Macroplaza o la Alameda (Jorge) y, si aún disponen de más dinero, salen a La Fe (Fito, Lucas). Se coincide con Castillo Berthier y Aguilar Aviles (2010) cuando se observa que son pocos los espacios que disponen los jóvenes marginales para la recreación, motivo por el cual la calle es el centro de reunión y socialización.

En este grupo hay una organización en torno a la cotidianidad y los juegos (13 personas, 24 extractos de entrevista). Tal como señalan Jorge, Lucas y Pinto, por las tardes todos juegan al fútbol en la cancha de la escuela hasta que se pone el sol. El fútbol se organiza por retas: Se arman los equipos y apuestan, ya sea dinero o la compra de Coca-Cola. Esta competencia se hace en un clima de amistad y de “relajo”. Lucas señala que no hay “banditas” ni golpes. Al final, en ocasiones, sacan música y se quedan descansando y charlando.

La cotidianidad se ve interrumpida en ocasiones por la policía (2 personas, 5 extractos de entrevista). Ellos comentan que es una práctica frecuente que “ingresen” al barrio a hacer rondines:

Cecilia: ¿De verdad entra la policía acá? ¿Y por qué?

Lucas: Pos... hacer rondines que hacen por ahí...

Cecilia: ¿Y alguna vez se han llevado a alguien? ¡No!

Lucas: No, a nadie ¡de huevones todos! (risas)

Cecilia: ¡Nomás vienen a hacer el show!

Lucas: Sí (risas) nomás de que “¿Cómo están?” “No, estamos bien” “A tá bueno”. Nos respetan ¿verdá que si Tencha? (91:25).

Si bien no señalan levantamiento, la policía es motivo de preocupación entre los jóvenes de este Centro ya que ellos están:

Lucas: Acá, chido y de repente llegan, llegan esos güeys a...

Tito: *Andan corriendo con las metralletas...*

Lucas: ¡Sí, pos nomás eso! (91:67)

También les pasa cuando están limpiando carros, que llega la policía y se los llevan (Pinto, 93:55).

Cuando se puede, organizan para ir a la Fe (Baile, 2 personas, 4 extractos de entrevista), un lugar donde se presentan grupos de cumbia y vallenato. Todo comienza cuando ven en la tele o en los anuncios que viene algún grupo de baile, ya sea local o Colombiano, como por ejemplo, el grupo “El Combo”. Entre ellos empiezan a comentar y se organizan en grupos de 4 o 5 y se reúnen para ir todos juntos. A diferencia de La Alianza, las salidas en este grupo están más organizadas, con una anticipación de quiénes asistirán y cómo se organizarán para ir.

En principio, las entradas salen unos \$100 si el grupo es local, pero si es colombiano sale hasta \$200. Como hay mucha gente, separan a las mujeres de los hombres y revisan a todos. Los revisan (por ejemplo, les piden sacarse los tenis) y les quitan los cintos y las arracadas (sic). “por eso, siempre cuando vamos, llevamos aquí un mecatito, aquí amarrado” (Lucas, 91:44). Respecto a la vestimenta, los jóvenes señalan que pueden ir vestidos como desean, incluso las mujeres pueden ingresar con faldas y pañuelos en lugar de:

Cecilia: ¿Entonces las chavas pueden ir con faldas?

Lucas: Si ¡y con pañuelos! Se ponen así y luego otro pañuelo se ponen las chavas así, sin blusa, nomás el puro pañuelo... ¿O no, Tencha? (Lucas; 91:44)

Una vez ingresado al salón, está bastante abarrotado, puesto que pueden asistir más de dos mil personas y “haz de cuenta que hacen una rueda ¿verdá? Así, como en toda la cancha, una rueda, así, machinzota. Y vas así adentro y luego te empujan ¡no, pero está! Ahí tienes que aguantarte ¡tienes que aguantarte ahí! Si vas a entrar, sí... No, de repente uno o dos tres locos...” (Lucas, 91:46).

La fiesta sigue hasta las cuatro y media o cinco de la mañana. Una vez finalizada, hay varios colectivos que esperan a la salida para llevar a los asistentes al centro por \$15. Luego, ya toman un taxi para llegar a la colonia.

Respecto a las relaciones de pareja (9 personas, 14 extractos de entrevista), se observa la predominancia de vínculos estables y de proyectos familiares más sólidos. Si bien no todos los jóvenes están en pareja formal, han tenido relaciones estables, como Fito que señala haber estado en pareja por tres años, pero “tuvimos nuestras diferencias y no se pudo dar. Ya no se pudo dar más” (73:12). Por su parte, Lucas menciona estar juntado con su novia, mientras que Pinto está casado y tiene una dinámica familiar establecida de cuidados, trabajo y relaciones entre los integrantes de la familia.

Finalmente, prácticamente no hay menciones sobre el consumo de alcohol, pero sí sobre el consumo de drogas (menciones sobre alcohol y drogas, 7 personas, 19 extractos de entrevista). No solo lo señalan en las entrevistas, sino que es común encontrarlos consumiendo, sobre todo tolueno. De este modo, el consumo de drogas adquiere un estatus similar a cualquier otro evento cotidiano (Duschatzky & Corea, 2002), como jugar al fútbol o salir a trabajar.

¿Qué señalan al respecto? Afirman que las drogas están “donde quieras” (Fito, 73:20) y siempre habrá quienes vendan y quienes consuman. El consumo los hace sentirse diferentes con respecto a los demás:

Porque cuando me drogaba sí me sentía distinto, sentía que no todos... ¿cómo le diré? Me sentía así como que menos, haz de cuenta que estaba, o si no llevaba la misma conversación que ellos llevaban. Y a veces me miraban distinto... (Fito, 73:33).

Se comienza a probar alrededor de los 13,14 años (Jorge, 86:89) y serían las drogas las que en ocasiones los “alejan” de otros entornos, como el trabajo o el Centro Comunitario:

Cecilia: Ok... ¿Y por qué se iba [del Centro Comunitario]? ¿No le gustaba, le parecía aburrido o qué?

Jorge: ¡No! Porque estaba más o menos... sí, más o menos por lo mismo, sí, la droga... (86:66).

Cecilia: Y por ejemplo cuando trabaja ¿si está con el tolueno o no?

Jorge: No, no pero sí, pero si tenía ganas de salir, de acabar de volada y salir y... (86:89)

La adicción surge cuando ya “no lo dejas” (Lucas, 91:47) y el consumo parece vivirse como una decisión personal, que depende casi exclusivamente de uno. Claro está que hay amigos que consumen, pero “si en verdad te quieres drogar, te drogas, si no, pues no, es tu decisión” (Fito, 73:33). Lo interesante es que cuando se les pregunta respecto a cómo comenzaron a drogarse (o, eventualmente, cómo regresaron en el caso que hayan interrumpido su consumo), las amistades son el eje principal:

Bueno, pues primero que me decían de... me decían de que... no sé cómo se llama... me decían de que si quería y les decía que no, que no, que no iba a probar eso... (Jorge, 86:89).

Cecilia: ¿Y cómo fue que volvió?

Gus: Pos... las malas compañías ¿no? A mí las malas compañías...

Cecilia: ¿Les dicen, así? ¿O porque están ahí a ustedes se les antoja?

Jorge: Igual... ya, es por uno, por uno. Pos ahora si es algo, es algo, es por mí haz de cuenta, pero sí... (86:89).

Cecilia: ¿Por qué las compañías?

Fito: ¿Mmm? porque siempre van a estar así, drogándose, y luego ¿cómo te diré? siempre te van enganchar ¿por qué? porque alguna vez lo hicistes y... porque siempre van a estar ahí ofreciéndote o invitándote o simplemente tentándote (73:15).

El abandono en el consumo de drogas tiene que ver con una decisión propia, para “cambiar por mí mismo” (Fito, 73:15), aunque también en esta acción intervienen otros, por ejemplo, la escuela:

Jorge: Parece que... lo máximo una vez que iba a la secu, cuando íbamos... (Lo señala a Gus)

Otro chico: ¿qué?

Jorge: Cuando íbamos en la nocturna... en esa parece que los tres años, de secundaria, si, en esos tres años...

Cecilia: ¿Qué cosa?

Jorge: Que dejé de consumir...

Cecilia: ¡Mire usted! ¿Y usted también? (A Gus)

Gus: Primero, segundo y tercero aguante...

Cecilia: ¡Oigan! ¿Y por qué en esa época... qué los animó a dejar? ¡Mucho tiempo!

Jorge: No, pos así, lo de siempre, que nos decían que no le hagamos y así y pos también uno. Pos también uno, pos a mí no me gustaba nada, a mí me daba asco el olor, pero ahora no... (86:89)

Otra forma de intervenir es “llevárselos” a Centros de Desintoxicación:

Cecilia: ¡Es que los otros días platicaban de que a un chavo se lo llevaron!

Lucas: ¡A varios! Es que de aquí, se los llevan. Con engaños, se los han llevado con engaños... (91:47)

O seguir el consejo familiar:

Fito: Pues no sé, sé que va a ser difícil pero como quiera, hay que cambiar. Tal vez, como decía mi mamá, tal vez que tome ¿verdá?, pero ya que no me ande drogando. Y luego andan haciendo... me veo mal en la gente y no me lo dicen a mí, sino que luego los problemas que hago van con mi mamá. Siempre es la que lo ve es mi mamá (73:15)

Lomas de la Fama. Gabriela no tenía amigos (13 personas, 28 extractos de entrevista) en Monterey, hasta que se acercó al Centro Comunitario. A diferencia de los otros dos grupos, conformados antes de la existencia del Centro y subsistentes a su desaparición (como en el caso de Lomas Modelo), en este caso el Centro es el creador de amistades:

Sí, desde que me metí a los talleres encontré amigas. Porque la verdad estaba en casa y no salía, más que a la tienda, ni entre semana. Y sí, uno se hace amigas, con todas de los talleres (Gabriela, 76:20).

Con ellas se encuentran en el Centro o en sus casas, donde platican o hacen las tareas del Centro. Vemos que en este caso es la formación la que las une y el eje de sus encuentros:

Pues la verdad nos ponemos a platicar, así, de las clases o ella me dice “hay que terminar esto...” Por ejemplo ella fue la que me dijo “Hay que terminar la secundaria”. De hecho nos ponemos a platicar de eso (Gabriela, 76:20).

Respecto a los intereses (11 personas, 15 extractos de entrevista), en este centro parece enfocarse en la música nortea. Gabriela nunca asistió al cine (11 personas, 14 extractos de entrevista), pero señala que le gustan las películas románticas. Suele ver televisión (10 personas, 17 extractos de entrevista), sobre todo novelas y noticieros. Algunos programas de televisión que ve son “La isla” y “Chavana”. Cuando se le consulta por sus gustos musicales (12 personas, 20 extractos de entrevista), señala que le gustan las nortea y las románticas, “de todo un poco” (Gabriela, 76:28). Por el contrario, el rap no parece tener un lugar: “Y... este... la música está un poco... bueno, pá mi gusto, la verdad, no es ni música, solo son palabras habladas, no sé...” (Gabriela, 76:67).

Las actividades recreativas (13 personas, 26 extractos de entrevista), se limitan a juntarse con amigas del Centro Comunitario, o visitar a los parientes de su marido los fines de semana.

Por último, Gabriela ha conformado un proyecto familiar (relaciones de pareja, 9 personas, 14 extractos de entrevista) con su esposo y, si bien aún no tienen hijos, mantiene una relación estable y adulta.

En la siguiente tabla, se resumen los elementos más característicos de la juventud, en función de la asistencia a un Centro Comunitario:

	La Alianza	Lomas Modelo	Lomas de la Fama
Ser Joven	<i>Joven en general:</i> “Todos son diferentes”. Se caracteriza porque le gustan las fiestas, el alcohol, los amigos y la calle. <i>Tribu:</i> Distingible por la música, la vestimenta, el consumo de drogas o las pandillas. <i>“Yo” vs. “otros”:</i> identificarse como joven pero con características distintivas del resto de los jóvenes.		

Cotidianidad	Con horarios establecidos: <ul style="list-style-type: none"> • Mujeres en labores domésticas • Hombres con trabajo. Sin horarios establecidos: <ul style="list-style-type: none"> • Hombres sin trabajo. Estar “nomás así” Centro Comunitario como eje de la cotidianidad		
Amigos	Vecinos “Ebrios, pero tranquilos” Conformado previo al CC	Vecinos No estudian, algunos trabajan. Subsistente al CC	Del Centro Comunitario CC como creador de lazos
Intereses	Rock Animé	Música colombiana Fútbol	Música nortea Talleres del CC
Cine	Poca asistencia No les llama la atención Películas de terror	Una ocasión / Nunca Películas de acción y robots	Nunca Películas románticas
Televisión	Programas de televisión abierta de gran popularidad. Novelas, noticieros, dibujos animados.		
Gustos musicales	Rock Metal	Música colombiana Rancheras	Música nortea Canciones románticas
Actividades recreativas / Salidas	Ensayo Juntadas Centro Comunitario Mercadito	Jugar al fútbol. Retas Drogarse Ir a la plaza Baile: planificación de la salida <i>Control policial</i>	Actividades del Centro Comunitario Visitar a los parientes del marido el fin de semana
Relaciones de pareja	Primeros vínculos Vínculos estables	Vínculos estables Proyectos familiares	Proyectos familiares
Menciones sobre alcohol y drogas	Alcohol Fiestas – Tocadas Cuidado de los otros	Drogas Actividad explícita Consumo como actividad individual, pero los amigos como propulsores del consumo. Abandono por decisión personal, porque “se los llevan” o por consejo familiar	Sin datos

Tabla 6.3. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre la juventud
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Enunciados sobre la familia. En lo que respecta a la caracterización familiar (13 personas, 26 extractos de entrevista), se observa una amplia variedad, encontrándose familias tradicionales (Kara, Fito, Gabriela, Lucas), familias donde los padres están separados (Seri, Miguel), monoparentales con jefatura femenina (Jorge, Ozzy) y reconstituidas (Guille). El grupo familiar está conformado entre cuatro personas como mínimo y once como máximo.

Respecto a los trabajos desempeñados por los padres, se observa que éstos son de escasa calificación (servicio doméstico, vendedor ambulante, soldador) y temporarios. Por su parte,

algunos hermanos de los entrevistados también desempeñan oficios, como chofer de taxi, servicio doméstico, músico, vendedores ambulantes, etc.

Dos jóvenes entrevistados han constituido, a su vez, sus propias familias: Gabriela está casada sin hijos y Pinto está juntado con un hijo de nueve meses pero tiene dos hijos de un matrimonio anterior. Esto de algún modo viene a cuestionar lo “juvenil” en tanto que conformar la propia familia es algo propiamente de la adultez, aunque por su edad y sus problemáticas podrían considerarse jóvenes. Los límites entre el fin de la juventud y el inicio de la vida adulta no están firmemente diferenciados y en ocasiones se solapan.

En un caso (Pinto), se observa el fallecimiento de dos hermanos producto de una pelea, mientras que también Fito comenta que su madre sufrió un aborto con el que hubiera sido su primer hijo:

Pinto: Somos nueve. Nomás que fallecieron dos.

Cecilia: ¿Y qué pasó con esos dos?

Pinto: Acá con los camaradas, en una riña, a uno le dieron unos plomazos.

Cecilia: ¿Y el otro qué le pasó?

Pinto: El otro, estábamos en la calle, igual...

Cecilia: ¿Y tú eres el más pequeño?

Fito: Sí.

Gus: Uno que está en el cielo.

Cecilia: ¿Ah, sí? ¿Y qué pasó con ese hermano?

Fito: Pues ¿cómo te diré? es que mi mamá, cuando estaba embarazada no sabía que estaba embarazada y sentía los síntomas de un embarazo así, pues te duele la cabeza y... no sé, andaba así, te duele la espalda entonces mi mamá, que no sabía que estaba embarazada, se tomó una pastilla y no sé cuantos meses tenía, como dos y ya... fue ¿cómo te diré? fue como un intento de aborto. Pues sí, se murió (73:21).

Dentro de las diversas dinámicas familiares (6 personas, 21 extractos de entrevista) se pueden ver situaciones particulares:

Por un lado, se encuentran las *familias que*, ya sea que tengan una constitución familiar tradicional o no, *poseen acuerdos entre sí que favorecen la vida familiar*. Dentro de este grupo se encuentra Kara y Seri, donde aparecen negociaciones para las salidas y el cuidado familiar. Por ser ambas mujeres que en ese momento no estudiaban, las responsabilidades familiares aumentan: el cuidado de los hermanos, la limpieza de la casa, la cocina, etc. forman parte de sus tareas cotidianas. En este grupo, se muestra cómo la distribución de roles y responsabilidades se acomoda para la optimización de los recursos. Como no trabajan ni estudian, pueden tomar actividades que tradicionalmente ocupaban sus madres que ahora trabajan.

Por otro lado, surgen *dinámicas familiares relacionadas con la migración* y la búsqueda de otras oportunidades, donde se relata la llegada de sus padres o de ellos mismos a Monterrey y cómo fue el proceso. En el caso de Fito y Lucas, los padres migran a esta ciudad en busca de una vida mejor y trabajo. Fito relata el motivo de la migración:

Porque allá, ¿cómo se llama? en el rancho, pos no se acomodaban muy bien porque mi papá se había peleado con mi... con su papá, ahí con cosillas y él solo quiso hacer su propia familia y luchar él solo... (73:23).

El caso de Gabriela también es de migración, pero aquí es ella la que opta por venir a Monterrey. Estando en un viaje sus padres ("no sé, creo que acababa de fallecer una abuela" -78:22), ella se va con el novio. Al día siguiente se regresa para notificarles que se irá a Monterrey "y ese mismo día nos vinimos aquí. Entonces no hubo tiempo de platicar, de que me dieran un consejo, no..." (78:22).

Finalmente, encontramos *dinámicas familiares difíciles*, donde las peleas o las distancias entre ellos son evidentes. Miguel señala que, cuando sus padres se separaron, el papá se fue a vivir a Houston y él se queda con unos tíos y no los ve hasta cinco años después. En ese tiempo relata haber estado solo porque le vino "algo así como una depresión" (84:25). Jorge señala que en su casa está "re feo" (86:18) y por eso está afuera; Guille afirma que hay muchas peleas en su hogar entre su madre y su padrastro y, por salir en defensa de su madre ("le estaban gritando y casi golpeando" -89:21), lo corrieron de su casa dos veces:

Guille: Cada quien es totalmente inestable, por cualquier cosa... Mi mamá, pues... no sé, no... aparte, poco... muy poco inteligente...

Cecilia: ¿Por qué piensas eso?

Guille: Porque después de ya... divorciarse yo creo que ya debería de agarrar un poco la experiencia, pero se deja. Siento que a cada rato quiere una unión para mi hermanita. Para que vea un padre y una madre, una familia, no es su padre, pero a lo mejor es algo que sucede en todos los matrimonios... (89:21).

Ozzy sostiene casi no convivir con sus hermanos que están grandes y han formado cada uno sus propias familias. Él los ve de vez en cuando, cada seis meses más o menos, viven en Apodaca, Juárez, Guadalupe y tiene un hermano que hace cinco años no ve porque "Ya... como se dice, ya se sordeó demasiado" (90:43).

En términos más específicos, al interior de esta categorización de dinámicas, se observan algunos aspectos en común entre los jóvenes:

Por un lado, un relato juvenil de la historia familiar, enmarcado en la vivencia del entrevistado. Por ejemplo, se observa la crítica de Joaquín respecto a su padre:

Nunca hizo nada, alcanzó a hacer la casa y eso porque costaban veinte mil, dieciocho mil pesos los terrenos ¡Y todavía debe creo! [...] Deja tú de doscientos pesos por mes, o sea (risas). Así de que... nada más por eso es que tiene. Y le digo a mi papá "póngame el ejemplo. Usted métase a una fábrica usted que todavía tiene edad..." Tenía como treinta y cinco años, mi papá... (82:1).

Por otro lado, surgen algunos comentarios que expresan cierta dificultad parental para imponer sus normas. Ya sea que se trate de una perspectiva adolescente de cuestionamiento a la autoridad o de una llana negativa, los padres parecen ser "burlados" en sus normas. Por ejemplo, Kara señala la prohibición de sus padres por salirse, pero ella sale de todos modos. En este sentido, podría argumentarse que hay una disolución de la autoridad simbólica de los padres (Duschatzky & Corea, 2002), perdiendo relevancia como elemento estructurador de la experiencia.

Cuando se analiza el nivel educativo alcanzado por la familia (caracterización educativa familiar, 12 personas, 26 extractos de entrevista), los padres de la mayoría de los jóvenes asistieron a la primaria y, como mucho, la terminaron, salvo por el caso de Lucas, que el padre llegó a la secundaria. Incluso si hay diferencias educativas, siempre la madre tiene menor nivel escolar que el padre. Aparecen padres iletrados (e incluso una madre que no habla español), mientras los hijos

alcanzan, como promedio, la secundaria e incluso varios de los hermanos de los casos entrevistados han estudiado carreras de nivel medio superior o terciarios. Es interesante ver que, comparado con los padres, los hijos tienen por lo menos un nivel educativo más, lo que resulta un gran avance a nivel generacional.

Un dato a destacar es que los jóvenes hacen distinciones en su discurso respecto los niveles educativos. Entonces aparecen menciones sobre el “*hasta*” que señala el máximo nivel educativo alcanzado: “Hasta, creo que hasta primaria nada más. Mi hermano fue hasta la secundaria nomás...” (Miguel, 84:19). Dentro de este grupo encontramos a Kara, Miguel, Jorge y Ozzy.

Otra distinción es el “*nomás*” alcanzar un grado específico, como por ejemplo: “Sí, pues mi papá nomás estudió como en tercero o cuarto de primaria” (Fito, 73:48). Dentro de este grupo se encuentra Fito, Miguel, Lucas y Pinto.

La última distinción remite al “*llegar*” a cierto nivel educativo (mencionados por Jorge, Ozzy y Pinto), donde se encuentran afirmaciones tales como:

Cecilia: Y de todos ellos, sabe usted si fueron a la escuela, hasta dónde fueron... ¿qué sabe de eso?

Jorge: Pos sí, sí fueron. Creo que llegaron hasta la secundaria, creo que no la terminaron, pero sí llegaron (86:46).

Estas distinciones tienen puntos en común con los resultados presentados por Foglino, Falconi y López Molina (2008) cuando destacan los efectos a nivel individual por ser los “primeros en llegar” a cierto nivel educativo de una familia, pero parecen conformarse a nivel institucional en los “últimos en llegar”.

Las historias educativas que los jóvenes tienen presentes son de dos tipos: O de los familiares, o de amigos (historias educativas de conocidos o familiares, 10 personas, 20 extractos de entrevista). Por lo general, las referencias a los padres son escasas respecto a cómo eran de estudiantes, sino que florecen más aquellas historias de hermanos, similares a las propias: Cursar hasta cierto nivel considerado como mínimo aceptable, y luego abandonar por diferentes motivos.

En cierta medida, el nivel de estudios alcanzado por los padres podría explicarse como un producto de la procedencia familiar: “Porque estábamos allá, en el rancho. Y allá no había estudios, allá iban a trabajar” (Pinto, 93:64).

Resulta llamativo que muchos jóvenes desconozcan con certeza hasta dónde estudiaron los padres o familiares, lo que podría indicar que no es un tema del cual se comente en la familia. Dentro de este grupo se encuentra Kara, Fito, Gabriela, Joaquín, Miguel y Jorge. Por ejemplo, Gabriela afirma respecto a su esposo:

Me parece que ni la primaria terminó, la verdad. (Piensa) No sí, la primaria sí la terminó, la secundaria ya no quiso estudiarla (76:59).

Cuando se explicitan los motivos por los cuales se abandonan los estudios, los jóvenes mencionan:

- No querer seguir estudiando: este caso lo presentan varios familiares de los jóvenes: Gabriela, Miguel, Lucas y Pinto. En estas situaciones los jóvenes relatan que “No, mi otra hermana dijo “yo no quiero estudiar y no voy a estudiar y no me gusta estudiar” y no

estudió” (Miguel 84:17). Pinto comenta que su hermano no “quiso” ir porque reprobó el examen y por falta de dinero.

- Comenzar a consumir drogas: Jorge comenta que su hermano “agarró rápido la droga” (86:49) y dejó de estudiar.
- Juntarse con sus parejas: Este caso lo relata Fito respecto a una amiga pero también es el caso de Gabriela.
- Travesuras y peleas: Pinto cuenta cómo a sus hermanos los corrían “a cada rato” (93:12), por faltas de disciplina, faltas y no hacerle caso a la maestra.
- Comenzar a trabajar. En el caso de Gabriela, su marido comienza a trabajar terminando la primaria y luego no deseó regresar a los estudios. Con los hermanos, la historia es similar: terminando la secundaria entran a trabajar a una fábrica y ya no estudian más.

En todos estos casos, los padres parecen no tener opinión ni elementos para intervenir en esta decisión. Todo sucede dentro de un marco individual, con perspectiva juvenil y no hay menciones a una intervención adulta.

Respecto a las historias educativas que sí mencionan de los padres, Kara dice que a su papá no le gustaba la escuela y a una tía la corrieron de cuatro escuelas por portarse mal. Joaquín señala que a su papá lo “persignaba” su abuelito con dos o tres cachetadas si se quejaba de la escuela (80:43).

Las historias de amigos tampoco son muy positivas: a pesar de haber alcanzado cierto nivel de estudios, deben trabajar haciendo pasantías sin cobrar para obtener experiencia (Seri: “Neli, está de voluntaria porque no la quieren contratar en otro lugar, entonces está trabajando por gusto nada más, porque quiere ganar la experiencia, porque no le pagan...” - 81:6), se juntan en pareja y dejan los estudios (Fito, Seri) o continúan reprobando a pesar del costo económico que eso representa a la familia (Fito):

Luego como su familia era de dinero, no le importa, no le importa que ¿cómo se llama? que se saque mal o que no sé qué... (74:31).

Es digno de mencionarse que en ninguna de estas historias hay referencias a experiencias gratificantes o significativas, como tampoco se le otorga un sentido a las “penurias” escolares.

Cuando se les interroga a los jóvenes respecto a la interacción familiar en lo educativo, parece expresarse un abanico de comportamientos: ya sea que se haga referencia a la dinámica educativa familiar (6 personas, 18 extractos de entrevista), los mensajes educativos (12 personas, 40 extractos de entrevista) o a la familia como obstáculo para la educación (5 personas, 18 extractos de entrevista); se observa o un apoyo superficial, una relativa ambivalencia respecto al estudio del familiar, un completo desinterés o hasta una franca oposición.

Fomento en ciertos niveles educativos. Respecto a las afirmaciones de contenido valorativo que emiten los familiares respecto a la educación (mensajes educativos, 12 personas, 40 extractos de entrevista), se advierte que en general las familias expresan su apoyo a la escuela, con mensajes de la importancia de asistir y el valor de los estudios, pero el apoyo familiar parece tener un tope educativo. Éste se sostiene fundamentalmente en los primeros niveles educativos, que en ciertos casos llega hasta el término de la secundaria -por ejemplo Fito, Gabriela, Ozzy-, mientras que en otros casos es hasta la primaria -Lucas, Pinto- y en contadas excepciones hay un análisis y discusión para el ingreso a prepa -Seri, Jorge-.

Este apoyo se observa en afirmaciones generales tales como “el estudio te da la vida. El estudio te da esto, el estudio te da esto otro...” (Seri; 82:21); o “no, ¿por qué te saliste? Mejor vete a estudiar, nomás estás de vago” (Lucas; 91:38) y en conductas específicas, como “haz la tarea antes que te vayas a jugar” (Gabriela; 77:4). Jorge entraba dentro de esta categoría cuando dejó los estudios, pero no quiso ir por ser mucho dinero. Entonces, el apoyo se da porque se considera que se verán aspectos importantes y que es “bueno” (Jorge, 86:47). En estos casos aparece, una vez más, una escasa intervención adulta, realizando comentarios positivos, pero relegando la decisión al joven.

En el caso de los padres de Gabriela, Joaquín y Ozzy, consideran que hay un mínimo de estudios que tienen que cubrir. El tope educativo parece estar vinculado a una inversión familiar: si el joven promete dar cuenta de esa inversión, se le apoya siempre y cuando muestre los resultados deseados (Fito, Jorge).

En la dinámica educativa familiar (6 personas, 18 extractos de entrevista) también se registra este comportamiento: se señalan conductas tales como regaños cuando bajan las calificaciones (Kara), distribución de ingresos para el pago de colegiaturas, incluyendo salarios del entrevistado (Miguel) o asistencia frente a reportes (Seri y Fito). Este último punto resulta interesante porque ambos entrevistados evidencian cierto cuestionamiento de los padres al sistema escolar, el cual se manifiesta no asistiendo a las citas o asistiendo pero luego dándoles la razón a sus hijos. Los hijos y los padres parecen tener el mismo poder de decisión, ya sea porque también aportan económicamente para los estudios o porque han superado el nivel educativo de sus padres.

Fomento ambivalente: Kara representa este tipo de apoyo, donde le dicen que asista a la escuela “pero no tanto porque como sabe de qué... de que la ayude con las personas ¡no se separa de mí! y aparte la ayudo en todo de la casa” (70:76). Miguel también tendría este tipo de fomento: si bien su madre lo apoya, la familia íntegra apuesta por la hermana menor. Una modalidad que adquiere este tipo de mensaje es animar a los estudios como una actividad contraria a “no hacer nada”. Entonces, los mensajes se enfocan a que “haga algo” (Seri, 83:7); en este subgrupo vemos también a Lucas y Pinto (y, si no va a estudiar, que trabaje, pero que haga algo). El desinterés podría ser otra forma que asume este tipo de apoyo: Al joven se le dice “Haz lo que quieras” (Ozzy, 90:55).

Esta ambivalencia también se observa en la dinámica educativa familiar (6 personas, 18 extractos de entrevista): Los padres acompañan el rol educativo pero de un modo *simulado*: van a las citaciones de la escuela pero luego no aplican los consejos escolares por sostener que sus hijos están en lo cierto (Fito, Seri), o cumplen con un rol de acompañamiento escolar mientras no surjan otras circunstancias, como el nacimiento de una hermana menor (Kara).

Quizás vinculado con las dinámicas familiares, parece encontrarse cierta debilidad parental para imponer reglas, donde los jóvenes refieren a que abandonaron “y ¡ya!” (Lucas, 91:41):

Lucas: [...] de repente también dijo “no, ya no quiero estudiar” y se salió...

Cecilia: Pero no entiendo eso... No quieren y ¡ya!

Lucas: (Risas) ¡Sí!

Cecilia: ¿Pero por qué no quieren? ¿Les iba mal en la escuela?

Lucas: ¡No! ¡No! Sí sabía, nomás que ps... de repente “No, ya no quiero. Quiero trabajar” Y se salió”. (91:41).

Franca oposición: No se apoya la continuación de los estudios y se aconseja el abandono. Gabriela ve en su marido esta posición y Miguel comenta que su padre le dice que para qué, “si como quiera vas a seguir igual” (84:20).

Si bien la ambivalencia en el discurso puede funcionar como un obstáculo para la educación, también lo es la administración de los recursos familiares, donde encontramos el caso de Fito, que lo apoyaron con sus estudios de prepa por ser el hijo menor, se contaba con recursos gracias al trabajo de la familia pero:

Vieron que no ¿cómo se llama? que no le ponía mucha atención entonces ya no (Fito, 73:26). Le dijeron "mejor salte" (Fito, 73:27), porque andaba reprobando.

Con Guille no fue necesario esperarse a las malas calificaciones. No obstante haber obtenido la aprobación del examen de preparatoria, no ingresa:

Y pasé, pero no había... sí había dinero, pero mi mamá no quería porque había mucha... mucho pleito (89:49).

Estas distinciones refieren a un momento cristalizado de la historia de los jóvenes, pero algunos de ellos muestran un movimiento entre una posición y otra, por lo que se observa una ambivalencia originaria que luego se transforma en desinterés u oposición. Asimismo, tampoco las distinciones aplican uniformemente a toda la familia, sino que se puede dar desinterés en un integrante por enfocarse los esfuerzos a otro.

Ozzy explicita muy bien esta lógica de la imposición familiar hasta cierto nivel educativo:

Cecilia: ¿Y por qué hiciste la secundaria si no querías ir?

Ozzy: Pues, porque era de... ¡a fuerza! ¡Había que terminarla! Sí, pero porque... yo ya me quería salir, pero mi mamá me dijo “no, la terminas porque después vas a batallar para conseguir trabajo” Y sí, tenía razón...

Cecilia: ¿Y por qué con la prepa no fue así?

Ozzy: Mm... pues no sé, fue pasando el tiempo y después fui agarrando la onda, poco a poco.

Cecilia: Pero con la prepa tus papás no te pedían de “hazla o hazla”.

Ozzy: No, me dijeron “no, haz lo que tú quieras” ya cuando salí de la secundaria...

Frente a estos mensajes, los jóvenes reaccionan de diferente manera: Gabriela les señala que ya está estudiando en el CC y le dicen “no está bien, termina tú, a ver qué puedes hacer más adelante” (76:15); el mensaje que le dan a Seri es que “después nos vas a decir que a tus hermanas le dimos estudio y a ti no, que no sé qué, pero no es por nosotros, es que tú no quieres, que no sé qué” (79:27), a lo que ella responde de que sus hermanas son "comelibros" (79:27) son inteligentes y que solventarle estudios a ella le supondría un gasto muy grande por no alcanzar una beca; Miguel opta por ignorar el discurso de ambos padres; mientras que Jorge, Lucas y Pinto señalan no querer estudiar y, por ello, no hacerlo. Jorge no quiso ir por ser mucho el dinero que se gastaría, aunque ahora cree que si ocupa mayores estudios, Lucas dice que no le gusta la escuela y no quiso terminar y a Pinto sus padres le dieron estudios y le pidieron que "a fuerza fuera a estudiar" (93:17), pero él no quiso.

En este diálogo familiar, la voz de los padres también se escucha desde el discurso juvenil: Seri argumenta que sus padres le dicen que tiene que "estar haciendo algo": quieren que "a fuerzas termine la prepa y quiere una carrera técnica o algo, que estudie" (83:7), o Lucas, que los padres

le reprocharon “no, ¿por qué te saliste? Mejor vete a estudiar, nomás estás de vago” (91:38) o Pinto, que cuando abandonó la escuela, sus padres lo regañaron y le dijeron que si no iba a estudiar se fuera a trabajar.

A continuación, se esquematiza lo referido a la familia:

Caracterización familiar	Familias tradicionales Familias con padres separados Monoparentales con jefatura femenina Grupo familiar: 4 a 11 integrantes Padres y hermanos con trabajos poco calificados Dos jóvenes han constituido sus propias familias.
Dinámica familiar	<i>Familias con acuerdos que fomentan la vida en común:</i> Distribución de roles y responsabilidades que optimizan los recursos. <i>Dinámicas familiares relacionadas con la migración:</i> Búsqueda de mejores oportunidades. <i>Dinámicas familiares difíciles:</i> Ausencia de contacto con padres/hermanos y peleas o violencia doméstica. Relato juvenil de la historia familiar, desde la vivencia del entrevistado. Dificultad parental para imponer normas.
Caracterización educativa familiar	Padres iletrados o con asistencia a la primaria. En algunos casos, los padres culminaron la primaria o ingresaron a la secundaria. Madre con menor nivel educativo. Hijos poseen al menos un nivel educativo más que los padres. Distinciones sobre los niveles educativos: “ <i>Hasta</i> ”, “ <i>Nomás</i> ”, “ <i>Llegar</i> ”
Historias educativas de conocidos o familiares	Los jóvenes desconocen el nivel educativo alcanzado por los padres o familiares. Historias no gratificantes de la experiencia educativa. Abandono se da por no querer seguir estudiando, por el consumo de drogas, por juntarse con sus parejas, por peleas escolares o por comenzar a trabajar.
Interacción familiar en lo educativo	<i>Fomento en ciertos niveles educativos:</i> Hay un mínimo de estudios a cubrir. El tope educativo está vinculado a una inversión familiar. <i>Fomento ambivalente:</i> apoyan la educación “pero no tanto”, proponen los estudios como alternativa a “no hacer nada” u ofrecen la elección al joven “haz lo que quieras”. Los padres acompañan el rol educativo de modo <i>simulado</i> . Debilidad parental. <i>Franca oposición:</i> No se apoya la continuación de los estudios y se aconseja el abandono. <u>En la historia educativa de los jóvenes, los padres van transitando una u otra posición.</u>

Tabla 6.4. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre la familia

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Enunciados sobre el trabajo

Cecilia: ¿Y ahora que está casado? ¿Qué hace?

Pinto: ¡Pues me voy a limpiar! ¡Así saco pá los pañales! ¡Pá la leche! ¡Pá comer! (93:45)

Los trabajos que los jóvenes desempeñan están caracterizados (9 personas, 19 extractos de entrevista), por tratarse de actividades manuales de poca calificación, ya sea de gran intervención física (por ejemplo, albañilería o soldadura) o monótonos, sobre todo en fábricas o en mercaditos.

Los jóvenes trabajan en estéticas, recolección de basura, calibrando motores en fábricas, verificando la calidad de las frutas en un supermercado, en la construcción o limpiando carros en la calle.

Cuando se les interroga sobre estas actividades (9 personas, 14 extractos de entrevistas), tienden a minimizar su valor, señalar su simpleza y hasta evidenciar cierto desprecio. Recurren frecuentemente a expresiones tales como “pos nomás era hacer X cosa” (Miguel, Jorge, Guille, Ozzy, Lucas y Pinto) o de “¡Neh! Solo era...” (Jorge, Ozzy, Lucas), que señala cierta subestimación de la labor:

Cecilia: ¿Y de soldador qué cosas hacía?

Lucas: Pos ahí, como... de chalán. De repente “¡Eh, no le subas a la máquina! ¿Verdá? Sí, es que jala así”, más si pinta los fierros que están ahí...

Tito: *Ahí, de repente van con (ininteligible)*

Lucas: ¡Y así, nomás! Si, estás en las alturas, ahí pintando más arriba. Y ahí de repente le pulseaba a unos cierres que faltaban ahí, pero ¡neh! ni tampoco no... ¡Y nomás!, casi no, así, casi no... Mucha chinga ahí, de jale ¡Más calmado! (91:60).

En otros trabajos, aunque éstos no supongan tampoco mucha complejidad, hay mayor descripción de las tareas, lo que pudiera hablar de interés o compromiso:

Fito: Eh... pues soy picket. Ando moviendo tarimas con un patín hidráulico, checando, ando en el área de calidad, que toda la fruta vaya en buen estado (73:43).

Cecilia: ¿Y en los otros, por ejemplo qué hacías?

Guille: Yo era cocinero. Y pues tenía que estar al pendiente de que hubiera producto y así. Y limpiar todas las máquinas (89:52).

Es interesante destacar que ninguno de estos jóvenes se autodefinieron por sus oficios, ya sea como albañiles ni soldadores. Una explicación que podría darse es que estos trabajos se han desempeñado de manera temporaria y alternando con otras actividades, por lo que no parecen guardar un referente significativo como para asumirse como parte de su identidad.

Podría marcarse un gradiente de jerarquía en estos labores, donde el escalón inicial está en aquellos que trabajan limpiando autos o recolectando basura, para luego seguir con quienes están en mercaditos como vendedores o en la construcción. Aquellos puestos más formales y con más protección social son las fábricas y las grandes empresas, aunque sus tareas sean de escasa calificación.

¿Cómo consiguen estos trabajos? Podría establecerse una triple caracterización de estrategias (9 personas, 12 extractos de entrevista): i) *por familiares o amigos*, donde ya sea un tío, la madre o un amigo recomienda al joven para desempeñar una tarea (Kara, Miguel, Jorge y Pinto); ii) *por solicitud*, donde se entregan currículums en los lugares de interés hasta que se comunican con él (Miguel) y iii) porque “*llegan*” a su casa, le tocan la puerta y le señalan “eh, hay trabajo” y “no, pos vamos” (Ozzy, 90:81) (Ozzy, Lucas, Jorge).

En el primer y último caso, el trabajo se consigue gracias a una red de interlocutores que presentan, recomiendan o buscan al joven. En el caso de que “*lleguen*” surge siempre la expresión “de repente”, lo que parece transmitir una sensación de sorpresa e imprevisibilidad:

Ozzy: No, de repente van y me buscan, de que “eh, hay trabajo” y “no, pos vamos” (90:81).

Lucas: Ahí, de repente llegan ¡hay camaradas! Si de repente, así, camaradas, así, señores... (91:21).

Jorge: De repente... ¡Ah! Por Lucas, él, el avisaba de repente “vamos” o sino yo también le decía o ahí llegaban en la casa, llegaban a tocar y uno sale... (86:17).

Ningún joven señala aprendizajes en estos trabajos aunque, como cualquier trabajo, su realización implica un saber específico.

La informalidad de los trabajos se pone de manifiesto en varias características: la duración (8 personas, 12 extractos de entrevistas) es casi siempre temporal, variando de semanas a un año. Pocos son los jóvenes que señalan haber mantenido el trabajo más tiempo, siendo el de mayor duración 4 años (en un joven de 27 años), limpiando carros. También se registra la precariedad en ciertas historias laborales (5 personas, 7 extractos de entrevistas), donde se observan los horarios rotativos, despidos por algunos retrasos o ausencias -incluso con enfermedad- o no permitirle el cambio de sucursal, obligando al joven a renunciar o en la logística laboral (5 personas, 10 extractos de entrevista), donde se muestra la organización y los métodos que siguen los jóvenes y sus empleadores en los trabajos. Por ejemplo, sus ganancias se reducen a una propina, o les piden cortarse el pelo.

Los jóvenes interrumpen sus trabajos (5 personas, 7 extractos de entrevistas), ya sea por despido o directamente lo abandonan, sin ninguna protección. En los siguientes dos extractos de entrevista se muestran esta situación:

Fito: un día me corrieron porque andaba platicando, que había mucha gente y uno de los muchachos se enojó que porque dizque andaba platicando (73:51).

Guille: Y no me quisieron dar el cambio para otra sucursal y... bueno, no. La pecera que me trae pá cá nomás pasa hasta las once. Y salía a las siete y media, pues no llegaba a la casa. Y falté dos días y al tercer día fui y me dijeron que ya estaba dado de baja (89:59).

La tabla 6.5 esquematiza las principales características de los enunciados del trabajo:

Caracterización laboral	Actividades manuales de escasa calificación Gran intervención física o monótonos	
Actividades laborales	Señalan la simpleza de las actividades, minimizan su valor Gradiente de jerarquías laborales No guardan un referente identitario	
Estrategias para conseguir los trabajos	Por familiares o amigos Por solicitud Porque “llegan”	
Duración	Temporal (semanas a un año)	Precariedad laboral
Historias laborales	Horarios rotativos Despidos por retrasos o ausencias	
Logística laboral	Las ganancias son una propina Corte de pelo	

Tabla 6.5. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre el trabajo

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Enunciados sobre el Centro Comunitario. El Centro suele ubicarse en las inmediaciones de los estudiantes. Respecto a la asistencia (8 personas, 12 extractos de entrevista), los entrevistados señalan ir a clases de Belleza (Kara y Gabriela), de computación (Gabriela), de corte y confección (Seri). Ozzy al principio tomó clases de pintura mural y de serigrafía, mientras que Guille tomó clases de música y Miguel de básquet. Los jóvenes tienen un promedio de seis meses desde que están asistiendo al Centro Comunitario, siendo Ozzy, Miguel y Seri quienes más tiempo han asistido (4 años), aunque con clases intermitentes. Las clases se dictan con una frecuencia de 2 a 4 encuentros semanales.

Llegan al Centro por varios caminos: Gabriela se acerca por comentarios de vecinos, aunque tardó en preguntar por ser penosa. Antes de asistir, pasaba todos los días encerrada en su casa, saliendo únicamente para hacer las compras. Averigua por las clases, que es el eje que la lleva allí. Por su parte, Seri entra con su mamá, que se acerca a averiguar de clases para ella, puesto que no estaba asistiendo a la escuela. Ozzy se acerca desde que lo están construyendo, puesto que le llama la atención.

La curiosidad es el eje que los aproxima a los talleres, aunque algunos empiezan con acercamientos por los amigos: quieren “ver qué hay allí” (Seri 82:22), escuchan del Centro “y sí lo había visto, pero como te digo, nunca me tomaba el tiempo, no sabía de lo que se trataba” (Gabriela, 78:19), “es que vi que se juntaban aquí y empecé a ver que había cursos de serigrafía y de música y haz de cuenta que cada vez que venía veía qué cosas...” (Guille, 89:6) y “pues me llamó la atención y dije “voy a ir a ver en qué clase me meto”” (Ozzy, 90:9).

Al interrogarlos sobre los profesores del Centro Comunitario (4 personas, 9 extractos de entrevista), suelen señalar la buena disposición que muestran dentro del aula y en general un estado de ánimo positivo:

Los profesores son muy sencillos, son muy a todo dar con uno, no regañan ni son estrictos, ni nada (Ozzy: 90:12).

Se obtienen también buenas referencias cuando se los indaga sobre su proceder dentro de los talleres, mencionando que generan un espacio de confianza para preguntar y aprender (Gabriela, Seri), les tienen paciencia con sus dificultades y tiempos (Kara) y enseñan de la práctica, de a poco y partiendo de los errores (Ozzy).

Al parecer, el Centro sería un espacio de aprendizaje y de recreación (Concepción del Centro Comunitario, 5 personas, 10 extractos de entrevista): se encuentra con amigos, se “corta” con la rutina, se sale de la soledad, etc. Por ejemplo, Guille sostiene “es que vi que se juntaban aquí y empecé a ver que había cursos de serigrafía y de música y haz de cuenta que cada vez que veníamos veía que cosas...” (89:6) Esto lo vemos con Gabriela, Seri, Guille y Miguel. Miguel no toma clases formalmente, pero asiste a básquet “a jugar nomás” (84:68).

Por lo general, los jóvenes reportan un ambiente amigable de convivencia y colaborativo en el aprendizaje, donde se ayudan mutuamente y aprenden de sus compañeros. No obstante, Seri comenta que al principio, esto no fue así con ella: las otras mujeres que aprendían costura fingían no escucharla cuando ella les preguntaban o no la ayudaban cuando veían que estaba haciendo mal. Una vez que encontró el modo, ella sí se dispuso a ayudar a las compañeras nuevas, por lo que ¡comenzaron a recomendarla cuando alguien tenía dudas!

Quizás una crítica que surge es que el aprendizaje de los talleres es muy básico: El Centro “a lo mejor” (Seri, 83:37) es un espacio de aprendizaje, donde se enseñan “tips” de donde parten para ir “agarrando ya... como decir, la maña para ir pintando murales” (Ozzy, 90:10). Cuando se les pregunta sobre los aprendizajes afirman “pues más o menos, si, pues nomás se trata de saberse de memoria los químicos, las tintas” (Ozzy, 90:16); “Pues... sí, porque aprendes más cosas” (Guille, 89:63), pero “quería aprender a tocar bien la batería, algo de jazz, que es lo más difícil, pero pues...” (Guille, 89:8).

Los jóvenes mencionan algunos aspectos políticos que surgen de las particularidades de cada Centro Comunitario (políticas del Centro Comunitario, 5 personas, 9 extractos de entrevista):

La Alianza: Ozzy sostiene que, desde que está el Centro Comunitario se volvió más “tranquila” la zona, que antes “estaba bastante feo” (90:21), alejando a los jóvenes de las pandillas y las drogas.

Un punto interesante fue registrar una relativa censura por la presencia de personal de este Centro:

Cecilia: ¿Y hay algo que no te haya gustado del Centro Comunitario?

Kara: No. No. (Susurra algo, ininteligible, en referencia al personal de la institución, señalando las paredes, que no llegan al techo) (70:98).

Lomas Modelo: Según Fito, el Centro (como los otros) son tierras recuperadas, por lo que el tamaño de cada uno dependerá del terreno. Su surgimiento fue “de repente” (73:19) puesto que vino gente a preguntar y a platicar con los vecinos; identificaron jóvenes que se drogaban y ofrecieron talleres en un salón que estaba desocupado. El objetivo de la creación del CC (siguiendo lo señalado por Fito) era trabajar con el consumo de drogas. No obstante, este objetivo parece haberse desdibujado y el interés disminuido puesto que no lo están abriendo:

Fito: pero no han venido, como ya empezó el ciclo escolar y todo eso, dicen que ya van a venir. Vino uno, pero no duró mucho, duró como una semana.

Cecilia: ¿Pero para mural?

Fito: No, vino un... ¿cómo se llama? un encargado... Y vi que andaba poniendo los anuncios de que iba a haber talleres y todo. Pero no ha venido. Y el de pintura mural tampoco ha venido los viernes (73:17).

También Pinto ve esta diferencia entre un antes, de mucha participación por parte de la Secretaría, a hacer muchas actividades, mientras que ahora sólo hay cosas “para las mujeres” (93:25) y se llevaron todo, incluida una televisión. Lucas reclama por la promesa no cumplida, puesto que está a la espera de un profesor que les habían dicho que iba a enseñarles a tocar música, pero “¡son puros cuentos!”:

Cecilia: Oiga ¿y qué piensa de eso Lucas? Me llama la atención porque usted ha sido muy crítico en eso...

Lucas: ¡No, pues qué! Mira, en otros centros que así y así, que ya sabe tocar “allí si tenemos a los profes” y aquí que queremos saber tocar ¡no mandan nada! ¡Nada!

Cecilia: ¿Y por qué cree que no mandan?

Lucas: ¡sabe! Ps no sé, como que le dan más importancia a los de aquí o no sé... (91:30).

Lomas de la Fama: Presenta buenos talleres y los contenidos son interesantes. Gabriela señala estar interesada en ingresar a estudiar en el INEA pero los profesores dejaron de asistir.

Gabriela: Em, porque la verdad si quisiera trabajar y necesito estudio... Por eso voy a terminarla. Abierta y ver también la preparatoria.

Cecilia: Pues aquí me comentaban que aquí tienen también para prepararse...

Gabriela: Sí, de hecho le pregunté al coordinador, pero ya no vinieron los maestros (76:61).

El paulatino desinterés por los talleres parece ser algo de los docentes, pero también de los estudiantes, donde son muchos los que comienzan y luego faltan muchos. ¿Por qué sucede esto? Gabriela no le encuentra explicación “no sé porque si son cosas que nos... que nos interesan ¡quién sabe por qué no vengan!” (76:63).

La siguiente tabla (tabla 6.6) resume los lineamientos de los enunciados sobre el Centro Comunitario:

Asistencia	El CC está ubicado en las cercanías de los jóvenes Asisten a talleres de belleza, computación, corte y confección, pintura mural, música y básquet. Promedio de asistencia: 6 meses. 2-4 clases semanales Se acercan por curiosidad, por recomendaciones de los vecinos, por acercamientos de los amigos		
Profesores del Centro Comunitario	Buena disposición y estado de ánimo positivo Generan un buen clima de aprendizaje		
Concepción del Centro Comunitario	Espacio de aprendizaje y recreación Ambiente amigable de convivencia y colaboración para el aprendizaje Crítica: los talleres brindan contenidos muy básicos		
Políticas del Centro Comunitario	La Alianza: La zona se volvió más tranquila. “Censura” por el personal del Centro.	Lomas Modelo: Se origina de tierras recuperadas. El objetivo era trabajar con el consumo de drogas. Ahora, este objetivo parece desdibujado, no hay muchos talleres y los que ofrecen son solo “cosas de mujeres”	Lomas de la Fama: Presenta buenos talleres y los contenidos son interesantes. Los profesores del INEA han dejado de asistir.

Tabla 6.6. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes marginales. Enunciados sobre el Centro Comunitario

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

6.3.2. Jóvenes escolarizados

Enunciados sobre la juventud. Del mismo modo que con los jóvenes marginales, se observa una categorización similar de lo que es ser joven, salvo con pequeñas diferencias cualitativas. No existe este énfasis en señalar que el joven es “único” sino más bien caracterizaciones generales en grupos.

La educación aparece aquí desde otra mirada: por un lado no es cuestionada, cuando se mencionan aspectos desagradables para los jóvenes, no se la nombra, o se la denomina como una parte

importante... Dina señala que es bueno ser joven porque se aprende mucho, mientras que Raúl ve lindo de la juventud es no tener compromisos.

En las respuestas generales sobre los jóvenes surgen las mismas tres tipologías que en los jóvenes marginales:

1. Idea general de Joven: Aparece la idea de *noviar* y de obtener dinero: “en lo que soy igual, pues pienso en tener dinero, salir con amigos, platicar” (Rafael, 96:38), pero también el estrés (Dina).
2. Idea de tribu: Si bien no se observa el grado de clasificación tan alto como en los jóvenes marginales, aparecen menciones a subgrupos: los “fresas”, a quienes el padre les paga todo y que cuando tengan un trabajo “se van a sacar de onda, por lo mismo que son chavos muy chiflados” (Raúl, 102:13).
3. Idea específica de “yo” y los “otros”: Del mismo modo que en los jóvenes marginales, hay menciones que sitúan al entrevistado en relación con los demás, donde Rafael menciona que él quiere estudiar y no tener una novia; Dina en que tiene un carácter especial y Raúl en que él sí trabaja y es más maduro.

Las caracterizaciones generales de los grupos de jóvenes, en los tres casos supusieron un ubicarse en relación a los demás, de modo tal que se cataloga a los *otros* en función del *yo*:

Rafael. Diferencia a tres grupos de jóvenes:

- a) Aquellos que están pensando en el amor, las parejas y el noviazgo.
- b) Aquellos que prefieren posponer este momento y enfocarse en los estudios, terminar el ciclo educativo que transitan y proyectarse a futuro. En este grupo se ubica él.
- c) Aquellos que no quieren estudiar, que comenzaron a trabajar y “les gustó el dinero y dicen «no, pues con esto la voy a hacer» y en realidad no, no la van a hacer, no van a poder salir adelante si no tienen estudios” (96:37).

Dina. Se refiere a los jóvenes de manera general, pero estableciendo una diferencia entre “los otros”, rebeldes, que no le importan los demás (por ejemplo, manejan borrachos, buscan pleito o se embarazan a corta edad) y el *yo*, que busca ser querida y tener su espacio. Si bien el comentario lo hace en términos poco específicos, se evidencia su propia historia y necesidades:

Que no nos engañen y pues que... casi todo eso, que anden muy en su mundo y que les dejen su espacio, que “por qué no me dejas mi espacio”, que luego, luego se desesperan. Lo que pasa es que a veces son muy orgullosos y no quieren pedir ayuda... (99:49).

Raúl. Del mismo modo que con Rafael y Dina, Raúl se auto incluye en la caracterización de los jóvenes, señalando que a los jóvenes lo más que quieren es “salir y divertirnos, y vivir la vida... Con ciertos límites” (102:44). Asimismo, de algún modo naturaliza su propia condición, al señalar que él hace “todo lo que se hace de chavo” (102:44): divertirse, salir y jugar. También coincide con Dina cuando señala que muchos jóvenes no se interesan por las consecuencias de sus actos, aunque “ya después te das cuenta de que sí, de que para hacer algo tienes que pensar si va a haber algo de positivo o de negativo, en el futuro, si está bien o está mal. Luego, con las experiencias te empiezas a fijarte en eso...” (102:44).

En estos jóvenes, la cotidianeidad (13 personas, 21 extractos de entrevista) está marcada por horarios y ocupaciones, similares al grupo de jóvenes marginales que trabaja, aunque con una diferencia sustancial: la asistencia a la escuela. Se observa mayor estructuración de su día.

En los tres casos, los jóvenes por la mañana se preparan para asistir a la preparatoria (incluso una de ellos dedica una hora y media en colectivo para llegar), toman clases (“poner atención, hacer apuntes, todo” Rafael, 96:1) y en el receso se encuentran con sus amigos. Continúan con sus clases y, llegando la hora de la salida, regresan a sus casas, donde hacen la tarea, un poco de ejercicio y van a trabajar. Los fines de semana, los destinan a juntarse con amigos, salir a fiestas o participar en actividades al aire libre.

Respecto a los intereses (11 personas, 15 extractos de entrevista) también aparecen los deportes y el Xbox. Si bien hay similitudes, comienzan a visualizarse ligeras diferencias: acceso a deportes extranjeros (Raúl hace menciones a la NFL -102:30) y a los videojuegos. Respecto al cine (11 personas, 14 extractos de entrevista), estos jóvenes señalan que ir al cine es más común que los jóvenes marginales, aunque tampoco parece guardar mucho interés: “pues sí, sí me gusta pero se me hace así, de estar callado, mirando una película, como que... me dan ganas de dormirme. O sea, sí, sí hay un momento de que “vamos al cine” o así, pero de... por decir a ir a un lugar abierto, a un parque, pues prefiero el parque” (Rafael, 96:44). De igual modo que los jóvenes marginales, estos jóvenes prefieren las películas de terror. Cuando hablan de televisión (10 personas, 17 extractos de entrevista) mencionan ver programas norteamericanos, como National Geographic, Animal Planet y “la Ley y el orden”.

El consumo cultural en estos jóvenes respecto a los gustos musicales (12 personas, 20 extractos de entrevista), es parecido al de los jóvenes marginales, salvo que incluye quizás un poco más de música en inglés. Los grupos que mencionan son Intocable, Pesado, el Duelo y de Pop señalan Ricardo Arjona, Camila, OV7, Chemical Brothers. Es interesante señalar que las menciones sobre música son mucho más frecuentes y ricas en los jóvenes marginales que en los escolarizados.

El acceso económico abre posibilidades diferentes de recreación (actividades recreativas, 13 personas, 26 extractos de entrevista) y es así como se observa que estos jóvenes suelen salir con sus amigos a antros, a bares o a cenar. Eventualmente, se juntan para ir al cine, o al karting y ¡hasta hacerse piercings!

Estas actividades varían según la edad, ya que tanto Dina como Raúl (más grandes) relatan hacerlo de manera frecuente, Rafael menciona como actividad más común salir con sus padres a Fundidora a andar en bicicleta o juntarse a comer. Cuando se trata de juegos (13 personas 24 extractos de entrevista) se puede afirmar que también en los jóvenes escolarizados el fútbol tiene un lugar primordial entre los dos varones, mientras que Dina jugaba básquet profesionalmente. Rafael comenta que juega al Xbox con su padre, mientras que Raúl ve mucho fútbol americano por la televisión, sobre todo la NFL: “porque en el fútbol nomás se caen y hacen un pancho y no se levantan. Acá en el futbol, se pueden quebrar un brazo y el bato sigue jugando, sigue arriba, dando todo” (102:55).

Las relaciones de pareja (9 personas, 14 extractos de entrevista) es un tema solo mencionado por Dina y se refiere a sus primeros vínculos y al actual:

Antes tenía en mi cuarto posters, detrás de la puerta tenía pero todo lleno, lleno, lleno de posters. Pero ahora no. Porque un ex que tenía me dijo que “¡No, los odio!” y entonces cada

vez que venía, me decía: “Cada vez que (ininteligible) quitas un póster”. Y ya, como que ya, me cansé y no sé, ya no los seguía tanto y ahorita... mm... (99:16).

Siempre mi novio me dice que soy una chiflada, que soy muy chiflada. Que sí les importo, que hagan cosas que... ¿cómo lo digo? Que hagan cosas que muestren que me quieren (99:65).

Finalmente, únicamente Dina hace mención al consumo de alcohol (menciones sobre alcohol y drogas, 7 personas, 19 extractos de entrevista), pero hace referencia a los “otros”, señalando que a los jóvenes “les vale todo: que andan tomando, si tienen carro, manejan” (99:64).

En la tabla 6.7 se resume lo señalado en las entrevistas respecto a ser joven:

Ser Joven	<p><i>Joven en general:</i> No existe tanto énfasis en el carácter “único” de cada joven. El joven sale, se divierte, juega, tienen novia/o y no siempre dimensionan las consecuencias de sus actos</p> <p><i>Tribu:</i> No se observa la complejidad de clasificación de los jóvenes marginales, pero hay subgrupos, como por ejemplo los “fresas”.</p> <p><i>Yo vs. otros:</i> identificarse como joven pero con características distintivas del resto de los jóvenes.</p> <p>Caracterización: Los que piensan en el amor, los que se enfocan en los estudios y los que no quieren estudiar; los rebeldes y los que quieren su espacio.</p>
Cotidianidad	<p>Con horarios y ocupaciones establecidos. Mayor estructuración del día.</p> <p>Escuela como eje de la cotidianidad</p>
Amigos	<p>De varias actividades</p> <p>La escuela provee de amistades, pero no son exclusivas</p>
Intereses	Deportes, incluidos deportes extranjeros, como el fútbol americano. Xbox
Cine	<p>Asisten de manera regular</p> <p>No guarda mucho interés</p> <p>Películas de terror</p>
Televisión	Programas de cable norteamericanos
Gustos musicales	<p>Música Norteña</p> <p>Pop – Música en inglés</p>
Actividades recreativas / Salidas	<p>Salir a antros, bares o a cenar. Cine, Karting.</p> <p>Jugar al fútbol o al básquet</p> <p>Xbox</p>
Relaciones de pareja	<p>Primeros vínculos</p> <p>Vínculos estables</p>
Menciones sobre alcohol y drogas	Los “otros” jóvenes toman alcohol y les vale todo.

Tabla 6.7. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre la juventud
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Enunciados sobre la familia. Los jóvenes escolarizados muestran una distribución similar a la de los jóvenes marginales en las constituciones familiares (caracterización familiar, 13 personas, 26 extractos de entrevista): una tradicional (Raúl), una constituida (Rafael) y una monoparental con jefatura femenina (Dina). Hermanos estudiantes de niveles básicos (los menores) y superior (los mayores). Sólo se conoce la profesión de los padres de Dina, que son contadores.

No es mucha la información sobre la dinámica familiar en los jóvenes escolarizados (6 personas, 21 extractos de entrevista), ya que sólo se tienen datos de Dina. La historia de esta joven es, a la vez similar y diferente a la de los jóvenes marginales. Por una parte, los padres no le han dicho nada, pero tiene una media hermana con la que convive, aunque para ella es muy evidente que es diferente ("como es morenita, se nota" -99:71). Esta hermana se embarazó a los diecinueve años y "no disfrutó casi de su juventud" (99:47) y ahora está de ama de casa. Esta hermana se peleaban mucho con su madre y "ella no quería estar ahí" (mismo extracto de entrevista). Ahora vive con la suegra, que la trata como "mujer de limpieza" (99:51). Entonces se observa el conflicto familiar, pero en otra escala: el embarazo a los 19 años implica no disfrutar de la juventud y Dina se lamenta de que su madre ahora no esté tan disponible para hacerle el desayuno.

Del mismo modo que en el grupo anterior, se observa una postura juvenil en el relato, de preocupaciones propiamente juveniles.

Respecto al nivel educativo familiar (caracterización educativa familiar, 12 personas, 26 extractos de entrevista) el panorama de los jóvenes escolarizados es bastante diferente: Con niveles educativos parentales mejores que los otros jóvenes, se encuentran padres con estudios superiores técnicos y universitarios, aunque no todos terminaron el nivel. Los hermanos de los entrevistados están estudiando o terminaron estudios universitarios.

Todos los jóvenes entrevistados conocían el nivel educativo de sus familias y podían referir más detalles al respecto ¡hasta de sus abuelos! (historias educativas de conocidos o familiares, 10 personas, 20 extractos de entrevista). Se escuchan historias de sacrificios económicos para el pago de los estudios y un buen desempeño académico en general aunque con sus picardías: Dina sabe que su mamá, a pesar de sus calificaciones, era muy rebelde y el padre de Raúl era buen estudiante, pero también hacía su "despapalle" (102:27).

En este caso, la noción de "sacrificio" sirve para justificar (quizás), las mismas penurias que los jóvenes marginales relatan. Es esta concepción la que permite mantenerse en la escuela, mientras que el mal comportamiento es referido como "travesura":

Bueno, mi abuelita ella empezó a trabajar desde muy chiquita, entonces... -de parte de mi mamá. Entonces puso un negocio ella de estética y desde ahí es donde salieron adelante. Mi abuelito, su esposo, tenía un taller mecánico, también de ahí se apoyaban y ya, mis tíos, cuando fueron creciendo le fueron ayudando. Entonces, le fueron ayudando y estudiando. Entonces llegó un punto donde ya estaban más o menos, donde ya vivían bien y ya empezaron a estudiar. Mi mamá salió del TEC y tiene título de secretaria bilingüe (96:22).

Mi papá me decía que era aplicado, pero que también hacía su despapalle y todo. Este... pero sí, iba a la escuela y tenía que hacer la escuela porque mi abuelo era un poco estricto.

Otro dato a considerar es que los padres o son señalados como muy estudiosos (en un ambiente estricto y de pocas posibilidades) o inteligentes pero rebeldes.

Aparecen también las distinciones de los niveles educativos mencionados en el grupo anterior:

- "Nomás" haber culminado un nivel educativo: "mi papá nada más alcanzó... estuvieron un buen tiempo bien, hizo su kínder, primaria, pero nada más terminó la secundaria" (Rafael, 96:47).

- Haber llegado “*hasta*” cierto punto: “Mi papá estudió una carrera técnica, una carrera técnica y mi mamá nomás estudió hasta la prepa y ya” (Raúl, 102:20).

Dos diferencias notables guardan con el grupo anterior: i) El “*nomás*” o el “*hasta*” remiten a niveles educativos superiores al de los jóvenes marginales y ii) estas afirmaciones suelen acompañarse de justificaciones sobre el esfuerzo y el sacrificio familiar que supuso en su momento llegar “*hasta*”: Entonces Rafael relata que su padre le dice “Porque yo no tuve estudios, aparte de que no tuve la oportunidad, pues... como no me gustaba y como antes eran otros tiempos, pues no sabíamos” (Rafael, 96:53) o Raúl, cuando habla que sus padre alcanzaron “*nomás*” cierto nivel educativo agrega: “pero más que nada, ellos han sobresalido por su trabajo y el empeño que hay que tenerle a todo” (102:20).

El caso de los jóvenes escolarizados muestra una gran diferencia con los jóvenes marginales en lo que respecta al discurso general sobre la escuela (mensajes educativos, 12 personas, 40 extractos de entrevista). No se observa la ambivalencia y sí una constancia mayor en los dichos y las acciones. Junto con una visión diferente del peso escolar, como lo muestra Rafael en el discurso de su padre:

Como antes eran otros tiempos, pues no sabíamos, pero ahorita ya tienes que a fuerza tener estudios, porque ahorita te piden experiencia, mínimo te piden la preparatoria para trabajar”. Antes era la secundaria, pero eran otros trabajos diferentes y ahorita no, ahorita ya tienes que tener, el título es lo que vale. Entonces todos los días “estudia mucho, estudia mucho, porque no estés así (96:53).

O lo que señala Raúl que sus padres le dicen que estudie para:

Tener una buena vida, tener una carrera, tener algo con el que puedas mantener... si vas a tener una familia, llegar a mantener una familia. Más que nada, ser alguien... no ser alguien, porque ya eres alguien en la vida, sino llegar a ser más que ellos. Siempre me han dicho eso: “yo quiero que seas algo más que yo”, que progrese en la vida y que no sé, que luego pueda ayudar (102:24).

Pero también están los topes educativos, como lo ilustra Dina cuando los padres le comentan:

“No, échale ganas, nosotros no tenemos quejas”, pero también me dicen “Tú sabes, tú sola te vas a pagar los cursos, yo no te voy a pagar nada” y yo “Pues sí, me los tengo que pagar” (99:26).

Quizás la diferencia en este punto sea la edad en la que el tope educativo está: para los jóvenes marginales se presenta antes mientras que los jóvenes escolarizados es hasta terminar la prepa, cuando menos.

Otra diferencia con respecto al grupo anterior es que toda la familia (incluida la familia extendida), se involucra en el proceso educativo del joven. Vemos, entonces, que le preguntan cómo va, piden revisar su boleta de calificaciones y lo premian o castigan en función de sus resultados. Asimismo, se señala el valor del título como culminación y la posibilidad de acceder a trabajos más calificados:

Es para que cuando seas grande no termines siendo algún albañil o taxista. Ellos quieren que yo sea alguien grande. Y por lo mismo me ponían de ejemplo “¿a poco quieres andar así, en la obra o no sé, quemándote con el sol a estar así, en tu carro, con una oficina, con climita, tu computadora, sentado?” Eso yo dije: “no, pues prefiero esto que a esto otro”... (Rafael, 98:41).

¿Cuál es la postura de los jóvenes frente a estos discursos? Pues de menos cuestionamiento y mayor aceptación que los jóvenes marginales: Rafael ve que sus padres tienen razón porque en un futuro el querría tener cosas, como una casa o un carro. También se observa la preocupación en los hombres porque en un futuro deberán hacerse cargo de mantener una familia y que los estudios se lo permitirán. Dina, por ejemplo, argumenta que no quiere perder más tiempo y, aunque no se lo toma “tan en serio” se mueve para hacer las cosas que ocupa (99:28).

Estas afirmaciones se sintetizan en la siguiente tabla (Tabla 6.8):

Caracterización familiar	Tradicional Constituida Monoparental con jefatura femenina
Dinámica familiar	Conflictos familiares de menor impacto en la dinámica (cuando los hay)
Caracterización educativa familiar	Padres y hermanos con estudios superiores técnicos o universitarios
Historias educativas de conocidos o familiares	Conocimiento y familiarización de las historias educativas de padres y abuelos Padres: señalados como estudiosos o inteligentes pero rebeldes Buen desempeño académico con “picardías” Noción de sacrificio Distinciones de niveles educativos: “nomás” y “hasta”. Remiten a niveles educativos mayores y se acompañan de justificaciones sobre el esfuerzo.
Interacción familiar en lo educativo	NO hay ambivalencia Constancia en dichos y acciones educativas Compromiso familiar en actividades educativas Tope: presente en niveles mayores Valor del título: como culminación y posibilidad de acceder a mejores trabajos Menor cuestionamiento al discurso familiar por parte del joven. Afirmaciones del poder económico que brinda la educación

Tabla 6.8. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre la familia
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Enunciados sobre el trabajo. En el caso de este grupo, se observa que el trabajo se caracteriza (9 personas, 19 extractos de entrevista), por no ser mucho más sofisticados con respecto al otro grupo, aunque el punto de partida guarda gran distancia: para ser sus primeros trabajos, son formales con horarios preestablecidos y salario fijo. Los trabajos de estos jóvenes, si bien también son de escasa preparación, son de menor requerimiento físico y en ambientes más protegidos, siendo exclusivamente de servicios: Rafael trabaja en una tienda que queda a dos casas de su casa, mientras que Dina y Raúl trabajan en Taf, una tienda en un mall con turnos de 4 horas y un descanso semanal. Los jóvenes marginales también han tenido este tipo de trabajo y son los que suelen señalar como los mejores.

Cuando describen las actividades que desempeñan (9 personas, 14 extractos de entrevistas), también tienden a minimizar su valor pero con una descripción de la actividad:

Por ejemplo está la bodega y acomodan nuestros (ininteligible), tenis, todo por enumeración... Tienes que enumerar por código, así, de chiquito hacia arriba, por tallas. O sea a mí... por decir un treintaiocho cero cinco, todos esos son tenis que tienen que acomodarlos, pero de talla chiquita a grande. Y así te vas todo, todo, todo... (Dina, 99:60).

Al pensar las estrategias para conseguir el empleo (9 personas, 12 extractos de entrevistas), en este grupo se presenta una combinación de dos fuentes: los *contactos* que acercan al joven al ambiente de trabajo, pero allí se solicita llevar un proceso formal, de entrega de *solicitud* y entrevista de trabajo. En este proceso, también se formaliza el contrato de trabajo, incluso si no es un trabajo formal.

A diferencia de los jóvenes marginales, este grupo de jóvenes no muestra precariedad laboral: si bien no tienen mucho tiempo en los trabajos (duración de los trabajos, 8 personas, 12 extractos de entrevistas), interrumpen sus trabajos (5 personas, 6 extractos de entrevista), porque “ya estaba harto” (Raúl, 102:50) y relatan historias laborales (5 personas, 7 extractos de entrevistas) centradas en lo vincular. Rafael lamenta que en su trabajo le agreguen horas, quitándole oportunidad de estar más con sus padres, mientras que Dina relata los celos y envidias entre su jefa y los empleados. La logística laboral (5 personas, 10 extractos de entrevista) se centra en la programación de días y horarios de trabajo, en donde los jóvenes pueden opinar y decidir en cierta medida: Dina y Raúl pueden elegir el día de descanso siempre y cuando no sean los fines de semana y Rubén puede optar por cubrir ciertas horas sin que ello suponga poner en riesgo su puesto.

A continuación, la tabla 6.9 sintetiza las características laborales de este grupo de jóvenes:

Caracterización laboral	Actividades de escasa calificación Trabajo formal con horarios pre establecidos y salario fijo en el área de los servicios	
Actividades laborales	Señalan la simpleza de las actividades, minimizan su valor	
Estrategias para conseguir	Fusión: Por familiares o amigos + Por solicitud	
Duración	Poco tiempo trabajando (semanas a un año)	No precariedad laboral
Historias laborales	Renuncia al trabajo “por estar harto” Centradas en lo vincular	
Logística laboral	Posibilidad de formar parte de decisiones que los afectan	

Tabla 6.9. Elementos distintivos del contexto en los jóvenes escolarizados. Enunciados sobre el trabajo
Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

6.3.3 Discusión

De las entrevistas se obtienen también aspectos comunes, compartidos por todos los jóvenes como aspectos diferenciales que podrían explicarse a causa del contexto.

El primer elemento en común es la centralidad de lo juvenil como emergente por excelencia. Con mucha frecuencia se encontraron explicaciones más detalladas, mayor interés y participación cuando se trataba de temáticas juveniles (como lo es el amor, los vínculos de pareja, las salidas, etc.) que cuando se indagaba respecto a la escuela o, inclusive, el trabajo.

Ahora bien, este emergente juvenil se ubica en un contexto particular que vuelve única esta vivencia, encontrándose diferencias entre jóvenes marginales y escolarizados pero también entre jóvenes marginales de diversos Centros Comunitarios.

¿Cuáles son los aspectos en común entre jóvenes marginales? Podrían señalarse tres puntos que se reiteran en las entrevistas:

1. *El significativo valor que guarda la calle y el barrio en la cotidianeidad.* La vida se desenvuelve en la comunidad, ya se encuentre ésta limitada a unas calles (como en Lomas Modelo) o sea más amplia (tal como sucede en La Alianza), la calle es un espacio de encuentro y convivencia que incluso caracteriza la concepción general del joven. Desde edades muy tempranas, es en la vida de barrio donde se resuelven las necesidades de recreación, el encuentro con amigos y se conocen a las futuras parejas. A diferencia de lo que podría creerse, existe un ambiente de cordialidad y convivencia entre los jóvenes del barrio. Al menos entre los entrevistados, no se observaron prácticas de delimitación de territorio por diferentes grupos que limiten la movilización.
2. *La disposición de tiempo libre de manera prácticamente irrestricta.* Esta cotidianeidad no parece estar marcada por actividades pautadas que marquen el día, sino que las horas transcurren sin una estructura, ya sea impuesta por otros (padres, trabajo, etc.) o por ellos mismos.
3. *Una tendencia más cuestionadora (comparada con los jóvenes escolarizados).* Se observa mayor apertura para hablar de temas como el consumo de drogas y alcohol y también en los vínculos con los padres, donde discuten decisiones, acuerdos, normas, etc.

Si bien estos puntos son comunes a todos los centros, a mayor marginalidad, más notorias se vuelven estas características y más cerrado el abanico de opciones: mientras en La Alianza y en Lomas de la Fama hay una variedad de talleres, en Lomas Modelo no hay opciones para los jóvenes; mientras en un barrio hay opciones para la recreación, en otros éstas son muy limitadas; mientras unos pautan al menos horarios de encuentro entre amigos, los otros tienen una convivencia más acentuada, puesto que abarca prácticamente todo el día; mientras unos hablan del consumo de alcohol, los otros consumen tolueno en la entrada de la colonia.

Muchas de las referencias de los jóvenes remiten al momento vital que atraviesan, se registran ciertos aspectos de incipiente adultez: toma de decisiones en aspectos que organizan la vida familiar y escolar, relaciones estables a temprana edad y proyectos familiares propios. Esta característica no se observa en los jóvenes no marginales, que centran sus referencias a la juventud como un período vital de diversión y aprendizaje.

Un punto central en la investigación se observa en el cambio con el paso del tiempo de las posiciones familiares, respecto a la educación de sus hijos. Esta transición de apoyo – ambivalencia – oposición no es necesariamente lineal ni transcurre en ese sentido, pero brinda un marco para explicar el cambio representacional sobre la educación formal.

Por su parte, los jóvenes escolarizados asumen características distintivas:

1. *La centralidad de la escuela en la cotidianeidad.* La educación pauta horarios y actividades, plantea proyectos futuros y posee un componente emotivo (visible, por ejemplo, a través de los discursos de “sacrificio”).
2. *La organización del tiempo, incluido el tiempo libre.* Estos jóvenes estructuran su día en torno a una serie de actividades pautadas, lo que conforma una rutina programada, incluyendo las actividades recreativas.

3. *Una tendencia menos cuestionadora (comparada con los jóvenes marginales)*. Este grupo tiende a apropiarse más de los discursos de la familia, rescatando valores que también son los de ellos.

En lo que respecta a las características escolares, dos grandes reflexiones surgen: las diferencias educativas entre padres e hijos y el lugar que ocupa la educación en las vidas de los entrevistados. En el primer caso, se observa que, mientras los jóvenes marginales han superado la formación de sus padres con al menos un nivel, los jóvenes escolarizados aún no han alcanzado el nivel de sus progenitores. En el segundo caso, la educación no parece tener para los jóvenes marginales una significación central, que justifique los esfuerzos y la dedicación que supone para las familias y el joven. Por el contrario, en los jóvenes no marginales se observa una dinámica familiar de involucramiento con la escuela, desde los dichos hasta las acciones, con historias de sacrificio y dedicación a pesar de los obstáculos. Hay una concepción de la utilidad de lo aprendido, sumada a una visión de futuro en donde la escuela es garantía de ciertos progresos personales, laborales y económicos.

6.4 Resumen del capítulo

En el presente capítulo se presentaron los lineamientos del contexto general en el que emergen las representaciones sociales. Este contexto está pensado desde diversos ámbitos: juvenil (y la vivencia de ser joven), familiar, laboral y, para los jóvenes marginales, el Centro Comunitario.

Se sostiene que hay una centralidad en la vivencia de lo juvenil en todos los jóvenes, pero con marcadas diferencias en función del contexto: mientras los jóvenes escolarizados no tienen limitaciones espaciales para moverse por la ciudad, los jóvenes marginales ven restringidos sus movimientos, siendo éstos más restrictivos conforme aumenta la pobreza. Esto mismo sucede con las oportunidades laborales, donde en un grupo es evidente la precariedad laboral y en el otro existen mayores protecciones.

El contexto social determina la producción y modificación de las representaciones sociales, especialmente de su núcleo central (Abric, 2001b). La constitución misma de las representaciones sociales se genera a la luz de las observaciones que se realizan en el entorno, por lo que estas distinciones permitirán comprender su dinámica.

A continuación, se presentan las trayectorias de vida y educativas de los jóvenes en donde se resume el transitar de su historia, señalando los hitos importantes que marcaron un camino junto con los aspectos del contexto destacados por los entrevistados.

CAPÍTULO 7. LAS TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES

7. 1 Introducción

Las transformaciones en el curso de vida de las personas impactan en las visiones que poseen de su entorno y sobre las representaciones sociales que se hacen del mundo. La juventud ha sido entendida como un momento de transición en sí misma, dentro de la trayectoria de vida, pero también con sus cambios internos (Casal, Merino & García, 2011).

En este apartado se presentan las trayectorias de los jóvenes que conformaron los casos de estudio, a fin de caracterizar esquemáticamente aquellos hitos escolares y contextuales de sus historias personales. Éste se concibe como el primer paso que permitirá identificar los procesos constructivos de sus historias subjetivas, más que intentar señalar procesos objetivos, reales.

En este capítulo se trabajó fundamentalmente con los pasajes narrativos que los jóvenes presentaron en las entrevistas (Flick, 2007), prestando especial atención a lo referido a la educación, incorporando asimismo elementos del contexto, que ayudan a visualizar aspectos que influenciaron dichas narraciones (tema central de múltiples estudios de trayectorias).

A continuación, se exponen en el primer apartado, los lineamientos que se utilizaron para estructurar las trayectorias, así como los casos que conformaron la investigación, caracterizados por un lema que los distingue y una trayectoria graficada. En el segundo apartado, se compararán las trayectorias entre sí, identificando modelos que permitan pensar los comportamientos tanto de los jóvenes marginales como de los no marginales.

SECCIÓN PRIMERA: LAS TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES

En la presente sección se describirán las trayectorias de los jóvenes presentadas caso por caso, ordenados por edad y reflejados mediante un lema que los caracteriza (Flick, 2007). Primeramente se expondrán los lineamientos generales de cómo se conciben las trayectorias para luego presentar las historias de Kara, Fito, Gabriela, Seri y Joaquín, Miguel y Jorge, dentro del grupo de los jóvenes marginales y los de Rafael, Dina y Raúl que representan a los jóvenes escolarizados.

7.2 Las trayectorias

Los estudios de trayectorias hacen énfasis en el seguimiento de procesos en el tiempo, bajo una dimensión diacrónica y procurando las interrelaciones entre sujeto y sociedad (Blanco, 2011). Es por este motivo que se considera necesario presentar los casos trabajados bajo esta perspectiva, ya que permitirá conocer con detalle la historia de cada joven, como así también brindará luz sobre los eventos que influenciaron la construcción de las representaciones sociales sobre la educación formal.

La noción de trayectoria, “trabajada profundamente en teorías sociales reproductivistas” (Castillo & Cabezas, 2010: 48), es recuperada ya que evidencia las decisiones individuales, los aportes familiares y las propuestas institucionales disponibles, como así también elementos del contexto externos a la escuela (Montes & Sendón, 2006), que influyen en los recorridos que realizan los jóvenes. Esta mirada longitudinal permite identificar el proceso social de construcción de un trayecto vital y sus constreñimientos (Casal, Merino & García, 2011).

Según Castillo & Cabezas (2010), el término se refiere a las distintas etapas que atraviesa el individuo en el tiempo, tanto en el plano social (posiciones en una estructura), como en el plano subjetivo (las disposiciones que producen los cambios de posición). Desde esta concepción, los diferentes aspectos vitales (trabajo, educación, salud, etc.), están pautados culturalmente y hacen hasta cierto punto previsible el curso que tendrán las personas (Blanco, 2011). Los mismos no son estáticos, sino que experimentan modificaciones constantes.

Toda trayectoria está compuesta por dos grandes momentos: el recorrido *per se* y la transición entre diferentes momentos. La trayectoria es la línea de vida, el recorrido, el cual se caracteriza por la estabilidad y el progreso dentro de esa etapa, aunque no se contempla, desde la perspectiva del curso de vida, tiempos específicos, aunque sí hay mayores probabilidades en ciertos momentos de encontrar ciertos eventos particulares (Blanco, 2011).



Por su parte, la transición hace referencia a “cambios de estado, posición o situación” (Blanco, 2011:12) y está definida por su inestabilidad y potencialidad para el cambio. Si bien no están necesariamente predeterminados o resultan previsibles, si hay transiciones previsibles. Esta cualidad la diferencia del concepto de *turning point*, el cual señala momentos de fuertes modificaciones. Las transiciones son períodos que permiten asumir nuevos roles e identidades sociales, mientras que un *turning point* señala un viraje en la dirección del curso de vida.

Las trayectorias de vida se fusionan con las trayectorias educativas y en cierto punto de la vida, una es la otra. Si se toman exclusivamente las trayectorias educativas, Terigi (2007) y Velázquez Reyes (2007), señalan dos tipos: Las *ideales*, esto es, aquellas definidas por el sistema educativo a través de su organización y determinantes, con tiempos específicos y pautados; y las *empíricas*, las que efectivamente ocurren.

Las trayectorias *ideales* implican una progresión lineal, con periodizaciones estándar (se espera que a cierta edad se ingrese a cierto nivel educativo y se conciben los recorridos de los sujetos como homogéneos y lineales). En este grupo pueden identificarse momentos de transición marcados por las distintas etapas y niveles del mismo sistema educativo, que señalan un itinerario homogéneo diferenciado en etapas clave (como lo es el paso de la primaria a la secundaria). Muchas transiciones corresponden con cambios en el desarrollo personal mientras que en otras ocasiones es meramente de carácter formal entre dos modalidades escolares (Terigi, 2007).

Por su parte, las trayectorias *empíricas* muestran la heterogeneidad juvenil (Montes & Sendón, 2006) y la variabilidad que asumen los trayectos estudiantiles en la realidad. Dentro de este grupo se pueden distinguir a su vez, aquellas trayectorias que coinciden con la ideal, “es decir una trayectoria efectivamente lineal” (Velázquez Reyes, 2007: 45) y aquellas interrumpidas que suponen retrocesos, detenciones, interrupciones.

Velázquez Reyes (2007), advierte que no siempre el abandono escolar representa un estado determinante, sino que pueden verse trayectorias *unirregresionales* y *multirregresionales*: En la primera, el alumno ingresa y, después de un tiempo, suspende temporalmente su estancia para luego ingresar nuevamente. En la segunda, el reingreso se hará múltiples veces, incluso con cambios institucionales o de modalidad.

Estas distinciones teóricas permiten identificar una serie de elementos a tener presente al momento de trabajar con los jóvenes del estudio, donde se parte del concepto teórico de trayectoria ideal, para luego analizar las empíricas:

Figura 7.1. Trayectoria lineal
Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan las trayectorias educativas de los casos, acompañadas de los sucesos históricos que señalan los jóvenes en las entrevistas. En esta primera sección se narran los testimonios para luego representarlos, en la 2ª sección, de manera esquemática. La intención de este proceder es recuperar las descripciones con toda la riqueza de la entrevista pero, igualmente, sintetizar los hitos a fines de una visualización que favorezca la comparación entre casos. Para lograr este objetivo, en los relatos se englobaron bajo ciertos títulos los momentos significativos, lo que facilitan la comparación sin perder la singularidad.

Si se presupone que la realidad es construida socialmente, es de esperar que, cuando se la relata, se actualice, sus significados se vuelvan contextuales, improvisados y performativos, haciendo de la entrevista:

un texto activo, un lugar donde el significado es creado y representado. Al representarse, el texto de la entrevista crea el mundo, dándole su significación situada. Desde esta perspectiva, la entrevista es una fabricación, una construcción, una ficción (...) Pero cada texto de entrevista selectivamente y asistemáticamente reconstruye el mundo (Denzin, 2001: 25-26, traducción propia).

Ello se deriva que, al solicitar a una persona la elaboración de una postura frente a un tema, la respuesta siempre guardará cierto grado de artificialidad. La contestación obtenida se basará en sus recuerdos actualizados en el momento, en el contexto de la entrevista y las expectativas que tiene el entrevistado sobre los efectos de su decir, entre otros elementos. Ello no supone restarle toda veracidad a lo dicho, sino identificar que lo afirmado tiene un peso en la medida que se hace presente en el discurso, a pesar de las limitaciones que ello pudiera implicar.

Por este motivo, pudieran encontrarse inconsistencias, invenciones y contradicciones, las cuales se recuperan pero coexistiendo con el reconocimiento a la riqueza de sus aportaciones y la importancia que hacer justicia a sus voces y vivencias. Las trayectorias se conformaron de estos caminos, en ocasiones sinuosos e inciertos, contemplando la complejidad y riqueza de sus palabras.

7.2.1 Las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes marginales

7.2.2 La trayectoria educativa y de vida de Kara (15 años): “Los XV años”

Momentos previos. La historia de Kara se remonta a sus padres, donde surgen unas pocas referencias escolares: a su papá no le gustaba asistir, mientras que a una tía la echaron de cuatro escuelas por peleas. No está segura hasta qué nivel educativo estudiaron, pero cree que hasta la secundaria. Su mamá le dice que vaya a la escuela, “pero no me dice tanto porque como sabe de que... de que la ayude con las personas ¡no se separa de mí! Y aparte la ayudo en todo de la casa” (71:54). Su papá maneja un tráiler y su mamá es ama de casa.

Primeras épocas. En lo que respecta a recuerdos propios de su escolaridad, Kara posee recuerdos desde el kínder. Asiste a uno que se encuentra en la esquina de su casa y tenía una amiga con la que siempre jugaba. Ya en la primaria, primer grado se le dificulta, pero segundo presta más atención y “ya me salía un poquito más de lo que trataba” (71:90). En tercero ya le iba bien, obtiene

el primer lugar en el salón, galardón que conserva hasta sexto grado donde “ya estaba un poquito más grande y salía con mis amigas” (71:90).

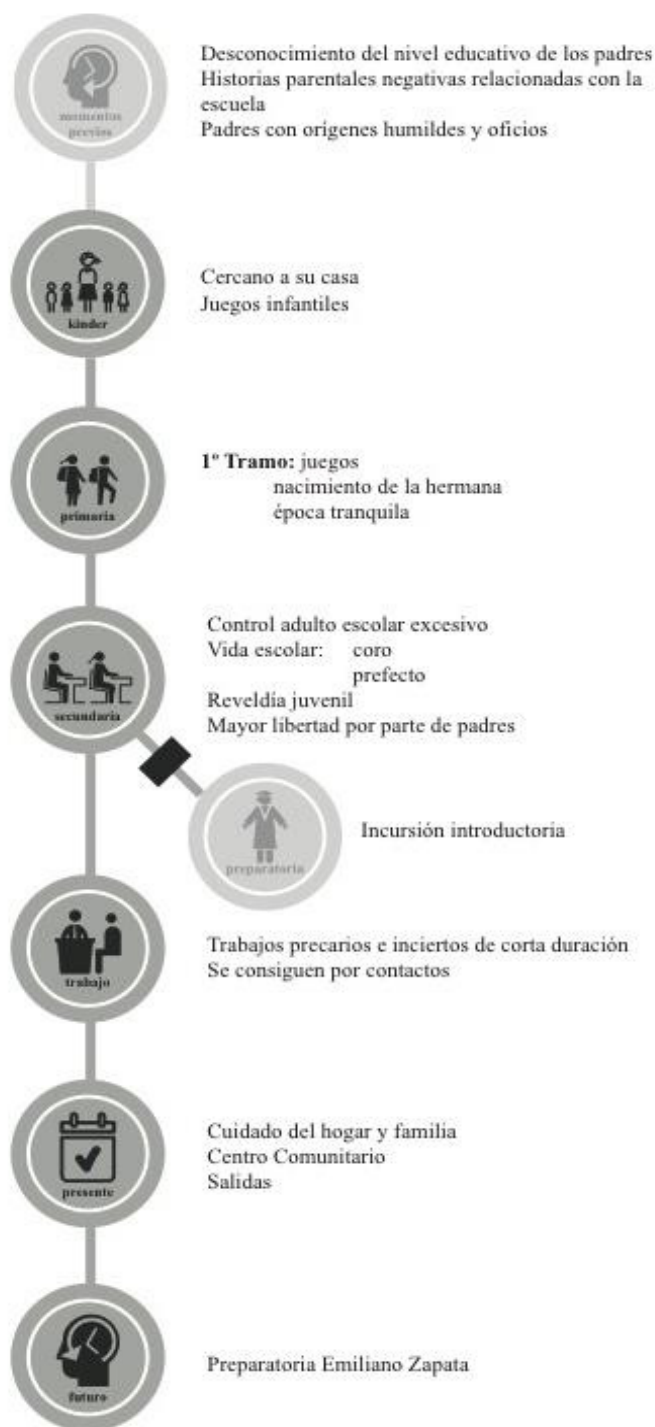


Figura 7.2. Trayectoria Kara
Fuente: Elaboración propia

Tercer grado. Dos eventos particulares se suceden en tercer grado: El primero es el nacimiento de su hermana menor, lo que tiene como efecto una disminución del apoyo familiar para las tareas y las actividades académicas en general y algunas faltas a la escuela por tener que cuidarla. El segundo evento es una anécdota: con una amiga se ponen a jugar a las muñecas en clases y un maestro se las quita por no estar prestando atención. La semana siguiente, ven que la hija de este maestro tiene sus muñecas, mientras que ellas pensaban que las había conservado como castigo. “Si, lo odiábamos a ese maestro. Y cuando salimos de la graduación le dijimos a la directora (se ríe) Y ya, ¡hasta sexto!” (70:110).

La escuela primaria le queda a tres cuadras, por lo que iba caminando. Tiene como vecinas a la que sería su mejor amiga de secundaria y a quien sería su novio a los quince años. Con su amiga se juntaban a hacer las tareas que le encargaban. Considera que la primaria fue una época tranquila, donde no la regañaban tanto.

Los inicios de la secundaria. Se cambia de escuela, que le queda más lejos, lo que implica levantarse muy temprano. Aumenta el control de los maestros, particularmente en lo que respecta a expresiones juveniles: el uniforme era gris, el borde inferior de la falda a cuatro dedos debajo de la rodilla, sin fleco, sin maquillaje.

Respecto a las materias que llevaba, se

distribuían con una frecuencia de dos o tres veces por semana, dos horas (de 40 minutos c/u), lo que le daba posibilidad de hacer la tarea sin que se le juntase mucha. En ocasiones adelantaba tareas cuando los maestros faltaban. Los exámenes eran de opción múltiple y eran calificados con veinte puntos por el examen, veinte la libreta, veinte los trabajos, veinte el parcial y veinte el bimestral.

Los salones estaban uniformemente repartidos: el A y B eran de computación, con grupos mixtos, C y D daban corte y confección, por lo que era de puras mujeres y E y F mecánica, puros hombres. Aprendió a manejar las máquinas de coser, los patrones y cortar las telas. Por lo general se llevaba bien con sus amigas, salvo “una que otra que sí te caía mal, o sea, por cualquier detallito” (71:74).

En primer año, una estudiante ya egresada invita a participar en el coro de la iglesia. Hacen audiciones para seleccionar a las estudiantes partiendo de las tres más aplicadas por grupo: “o sea, que llevaban las tareas, no se salían del salón o así, equis, por el estilo, las que no hacían tanto desorden” (71:17). Las reúnen a todas y comienzan a ver el tipo de voz que tienen y a acomodarlas. Ella queda en el grupo que quería, con sus amigas. Compitieron en el certamen de zona, que fue en su secundaria y terminan segundas. Luego fue el regional y finalmente el nacional. Ganan el primer lugar en la competencia nacional y, como premio, envían a toda la escuela al Bioparque Estrella.

Tenían tres prefectos. Una era mala porque se enojaba por cualquier cosa. Otra las regañaba por el fleco o el uniforme y el último era un chico con el que se llevaban bien, que tenía 21 años. Solía advertirlas cuando la prefecta podía regañarlas y, cuando las enviaban para que les hiciera un reporte, éste les decía: “váyanse y díganles que ya les puse el reporte, no les voy a poner nada” (71:96). Cree que todos los maestros y prefectos estaban detrás de ella: “¡Por todo te mandaban reporte!” (72:4).

Las maestras, por lo general, permitían a los estudiantes interrumpir la clase para hacerles preguntas. Pero le toca una maestra que les cambia el modo de trabajar: quiere todo engargolado y en hojas de máquina y las regañaba por cualquier cosa: “¡era como de niña!” (71:55). Además, no les dejaba señalarle si había un error en su exposición y los confundía volviéndose a puntos ya revisados: “Entonces, de que esta maestra, era de que si ella se equivocaba en algo y nosotros le decíamos y ella decía que no, ponle ahí está la maestra terca, entonces eso nos parecía mal” (71:38).

Los XV. Comienza un período de relativa rebeldía, caracterizada por algunas escapadas y mentiras: Siempre sacaba “una barra” para salirse: les decía a sus padres que se iba a hacer tareas, “pero era cuestión de que nos queríamos juntar para vernos y así, a comer un helado o a veces sí les decía. Otras se me salía porque llegaba de que ¡uy! ¡hice esto! ¿no ibas a hacer tareas?” (70:102). Le gustaba salirse e ir al cine.

En tres ocasiones se ausenta deliberadamente de la escuela: primero, la suspenden sin poder asistir a clases porque se estaba peleando con otra compañera. En una segunda ocasión, deciden, junto con un grupo de compañeras, faltar a un examen de industria del vestido y se fueron a pasear por el paseo Santa Lucía. Por último, la suspenden por traer la falda del uniforme tres dedos por encima de la rodilla. Generalmente, entraba a la escuela con el cierre bajo (lo que aumentaba el largo de la falda) y, una vez dentro, se lo subía nuevamente: “nomás a la entraba, porque estaba la directora y los prefectos ¿de qué otra manera entro ahí?” (71:26). Se enferma de la garganta y no puede asistir por un mes a clases aunque presenta los exámenes.

Tenía horas libres generalmente los martes y viernes, ya sea porque los profesores faltaban o porque hacían junta. Como había solo un prefecto por nivel, dejaban salir al grupo mejor portado. Dejaron de hacer juntas en una ocasión donde, estando reunidos todo el personal de la escuela, se armó una guerra de comida entre los estudiantes. “Estuvo bien chido ese día [...] iba empezando el descanso cuando un niño aventó una botella y le cayó... se lo quería aventar a una niña y le cayó a un muchacho entonces el niño se lo aventó a uno de primero” (71:75). Comienzan a lanzar agua y comida y lo que encuentran. Todos quedan manchados pero divertidos.

Vinieron los quince años y conoció a más amigas. Iba a la iglesia y un amigo le presenta un grupo religioso, donde comienza a colaborar con charlas. En un quince participó en un ballet y la academia donde estaban quería organizar uno de puras chicas y la invitaron. Se pone de novia, pero en repetidas ocasiones se separan, aunque duran un total de diez meses. Con su mejor amiga, se conocen en primer año, pero en segundo comienzan las peleas. En tercero, ya como mejores amigas, vuelven a pelearse por un muchacho:

“Ese chavo quería andar conmigo pero a mí no me gustaba. Estaba guapo, pero ¡no me gustaba! Y a ella le gustaba. Y siempre me estaba regalando cosas entonces ella me decía, todos me decían que estaba bien mensa porque no quería salir con él. Si le aceptaba los regalos y así, pero yo lo quería era solamente como amigo. Siempre le dije, los tres años que me rogó, que solamente lo quería como un amigo y esa era precisamente... Y mi amiga decía cosas detrás de mí” (70:34).

Sale con promedio de 9.1. Los padres le daban más permisos en función de sus buenas calificaciones. En ocasiones, su mamá la regañaba por bajar el promedio o le daban quejas, pero las calificaciones siempre fueron aprobatorias: “Siempre en el salón era de que las niñas tiene que estar ahí donde la ves” (70:87).

Interrupción. Presentó inmediatamente en la Pablo Livas, pero le tocó en el CBTIS y no le gustó: “O sea, no estaba feo y así, pero o sea, como que no me agradaba pero porque era técnica. O sea, como yo quería estudiar, pero no era técnica entonces decidí interrumpir y mejor así, o sea, pasarme tranquila” (71:5). Comienza a estudiar sistemas e inglés.

La vida fuera de la escuela. Al momento de la entrevista, llevaba medio año fuera del sistema educativo. Trabaja un mes haciendo piñatas, pero ahora los vecinos la contratan como estilista en base a lo que aprendió en el Centro Comunitario. Todos los días se levanta, prepara el lonche para su hermana, limpia la casa, ve la televisión, se conecta en Facebook y por las tardes se va al mercado o al Comunitario donde toma clases de atletismo y belleza. Está en una academia de baile: da clases y participa en un ballet de chicas. Se junta con el grupo de los jóvenes del Centro. Los fines de semana, prepara charlas para los jóvenes en el grupo religioso que participa y hacen actividades para juntar dinero.

Está considerando ingresar a la Preparatoria Emiliano Zapata. Ya ha hecho algunas averiguaciones de papelería y de inscripción. Aunque le queda lejos (hace de 20 minutos a una hora), le gusta esta preparatoria porque tiene carreras, está asociada a la UNI y “el ambiente está chido [...] lo que está feito es la zona” (71:23). No sabe si estudiaría enfermería (2da. Entrevista) o sistemas computacionales (3ra. entrevista).

Considera a sus padres como aquellas figuras que siempre estuvieron presentes en su educación. Señala que aquella tía que se portaba mal y que echaron de varios colegios, ahora está estudiando más concienzudamente para ser maestra y obtiene buenas calificaciones.

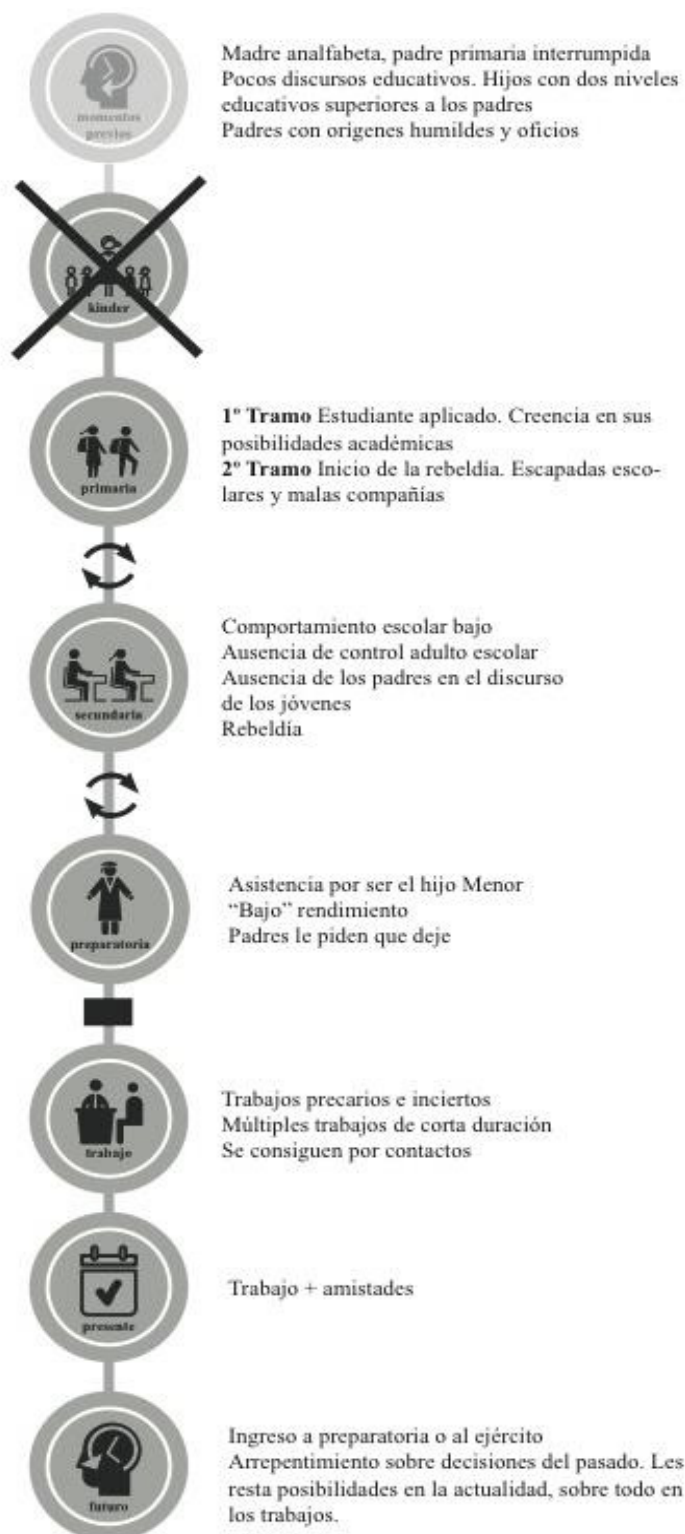
Ahora que reflexiona en torno a su educación, ve todo el aprendizaje que obtuvo y los vínculos que formó. Al comienzo, se sentía una “mocosa” (72:15) y luego fue aprendiendo a razonar. A medida que aumenta el nivel educativo, comienza a incorporarse otro elemento además de los aprendizajes: los amigos y el vínculo que mantiene con ellos.

7.2.3 La trayectoria educativa y de vida de Fito (18 años): “Primer hijo en la prepa”

Los momentos previos. Sus padres nacieron en Querétaro. Ambos de origen otomí, se trasladan a Monterrey hace veintidós años “para hacer una nueva vida” (73:23): A causa de una pelea familiar (por “cosillas” -73:23), el padre reúne a su familia y decide luchar por él solo (73:23). Llegando a Monterrey se hospedan, junto con unos tíos, en un cuarto por la Central de Autobuses. Surgen peleas con estos familiares y se compran un terreno por la Colonia Genaro “porque en ese tiempo era puro cerro y andaban así, como vendiendo terrenos” (73:23), se acomodan en un tejabán y con el tiempo comienzan a hacer los cuartos (Fito nace ahí). Luego, cuando tenía ocho años se cambian “con el señor de la casa” (73:23), con el que ahora viven y ya tienen 12 años residiendo allí. Son tres hermanos: una hermana de 25, un hermano de 23 y él de 18. La madre sólo asistió a primer grado y no sabe leer ni escribir, mientras que su padre llegó hasta tercero de primaria. Por su parte, todos los hermanos terminaron la secundaria. En su familia no circulan muchos discursos sobre la escuela, “nomás” les pidieron que terminaran la secundaria. No obstante, Fito tiene presente a su mamá como una persona importante para él en su educación, porque lo animaba a ir a la escuela y lo levantaba en las mañanas.

Los primeros años de rebeldía. Iniciando la primaria señala que “sí era medio inteligente y me dedicaba más así, a estudiar y todo, pero ya, ya como en cuarto o quinto fue donde... fui así ¿cómo se llama?, haciendo *mamadas*, saliéndome de la escuela o algo” (75:26). Según él, las amistades fueron los que lo orillaron a cambiar su conducta. En ocasiones faltaba por quedarse en su casa durmiendo, particularmente cuando hacía frío: “hasta a veces me arrepentía, «Eh, ¿por qué no fui a la escuela? Si en mi casa está bien aburrido» y ya... pero por el mismo sueño, que haz de cuenta que estás acostado, te levantas, así, y tienes sueño y dices «¡Nombre! Cinco minutos» y otra vez de sueño y así. Y ya... te dormías otra vez y no te levantabas hasta como las diez” (75:27).

El paso por la secundaria. Apenas saliendo de la primaria, se inscribe en la secundaria. Llegaba caminando a la escuela y, “de repente”, iba a aprender (75:7). Tiene muy presentes a las directoras, que se pasaban de estrictas y lo “castigaban bien fácil [...] llegabas tarde y te dejaban ahí, un rato en el patio y te regañaban y que no sé qué y que a la tercera llegada tarde, le hablaban a tu mamá, te ponían reporte y todo. Sí, todo eso era por culpa de la directora” (75:14). Tiene tres amigas, una de ellas terminando la secundaria se junta con su pareja y otra que decide seguir la preparatoria.



Tropiezos en preparatoria e interrupción. A él lo apoyan en el ingreso a prepa por ser el menor y porque los padres y sus hermanos estaban trabajando. Se inscribe en una prepa con orientación en mecánica. Tiene amigos con los que jugaba en deportes o platicaba porque eran puros hombres. En el primer semestre deja dos materias y los padres deciden sacarlo porque “no, es que no te vemos que haces la tarea, que no sé qué” (73:25), considerando el gasto de sus estudios (\$100 pesos el bimestre). Para él, la visión de los padres era equivocada, porque no faltaba a la escuela y hacía sus trabajos, pero los hacía en la prepa y, de las materias reprobadas, fue por no tener el dinero para comprar el material. Él tenía ganas de quedarse, pero cada examen valía \$30 y los padres: «no, pues no, andas reprobando, a lo mejor ni las pasas, con un pase en el examen y vas a estar dejándola y dejándola», mejor me dijeron «no, mejor salte” y que no sé qué» (73:27).

El inicio de la vida laboral. Tiene múltiples trabajos informales con una duración promedio de 6 meses cada uno: trabaja en una dulcería, luego en un Oxxo (“pos es el único empleo que te... que puedes trabajar teniendo dieciséis años” -73:5), luego en una ferretería, nuevamente en un Oxxo y en una gasolinera. En todos ellos la precariedad laboral se hace presente: no tiene descansos, la paga es poca y los despidos se dan por faltas o hasta por estar platicando con un compañero: “Y así, pues me corrieron, medio día nomás, «No, aquí están los

Figura 7.3. Trayectoria Fito
Fuente: Elaboración propia

días que trabajaste, no vuelvas más» (73:5). Cuando se le pregunta por aspectos que le agradaban de los trabajos, señala cercanía y, consecuentemente, el ahorro en el pago de colectivo.

Cotidianidad actual. Trabaja como *picket* en Soriana, utilizando un patín para cargar las cajas de productos en las estanterías. Verifica la calidad de la fruta. Tiene tres semanas trabajando allí. Llegando a su casa, come, ayuda a su mamá y luego se sale a “cotorrear” con sus amigos (73:3). Le gusta el trabajo porque se le acomodan los horarios (de 7 a 3.30 p.m.).

Sus intereses se centran en la música Colombiana y el básquet. Va al baile los sábados, cuando tiene tiempo y le sobra dinero. Aunque “Hay veces que... ¿cómo te diré? tengo muchas ganas de salir y ya digo «Eh, no he salido desde hace mucho tiempo. Ah, deja faltar y...». Es que de repente, andas con amigos y es como que te convencen de que «Ah, vamos a salir»” (73:13).

Ninguno de sus amigos estudia. No ve a sus compañeros de prepa porque eran de varias partes. Se junta de vez en cuando con alguno de sus compañeros de secundaria. Está pensando en hacer carrera como militar o ingresar nuevamente a la escuela: El problema es que tiene que parar de consumir drogas por 6 meses y sólo lleva un mes.

Se arrepiente de no haberse esforzado más en la escuela: ve las calificaciones y se da cuenta de que si hubiera hecho más cosas (que ahora que las ve, las encuentra fáciles), hubiera tenido un mejor promedio, “pero como le dije ¡neh! pues ni modo, nadie me quita lo que ya viví... no puedo hacer nada” (75:8).

Está intentando dejar de consumir marihuana y tolueno para cambiar por sí mismo aunque:

Fito: para poder cambiar tengo que dejar las compañías que tengo. O simplemente por... no sé...

Cecilia: ¿Por qué las compañías?

Fito: ¿Mm? porque siempre van a estar así, drogándose, y luego ¿cómo te diré? siempre te van enganchar ¿por qué? porque alguna vez lo hicistes y... porque siempre van a estar ahí ofreciéndote o invitándote o simplemente tentándote” (73:15).

Cuando consume, van con su madre por los problemas que hace (no especifica cuáles), por lo que ella le dice que “tal vez que tome ¿verdad? Pero que ya no me ande drogando” (73:15).

7.2.4 La trayectoria educativa y de vida de Gabriela (18 años): “El escape”

La familia. No está segura de los estudios de su esposo, pero cree que terminó la primaria: “Yo no terminé la secundaria por casarme, la verdad. Porque me casé y no la terminé, pero él no intentó... dijo que no y no la terminó” (76:11), pues que comenzó a trabajar con sus hermanos y ya no deseó continuar estudiando. Sus padres no terminaron la primaria, aunque no pudo precisar hasta qué año cursaron. Son seis hermanos: tres mujeres y tres hombres. De sus hermanos, todos terminaron la secundaria y luego entraron a trabajar en una fábrica en San Luis. Ellos “sí les interesaba terminarla porque en una fábrica siempre te piden la secundaria. Por eso la terminaron. Aparte porque mis papás siempre decían «tienes que terminar la secundaria»” (76:18).

Los primeros años escolares. Sus maestros son dos en la primaria y una en la secundaria. Siempre asistía a la escuela porque sus padres la mandaban. La escuela quedaba en la entrada del pueblo

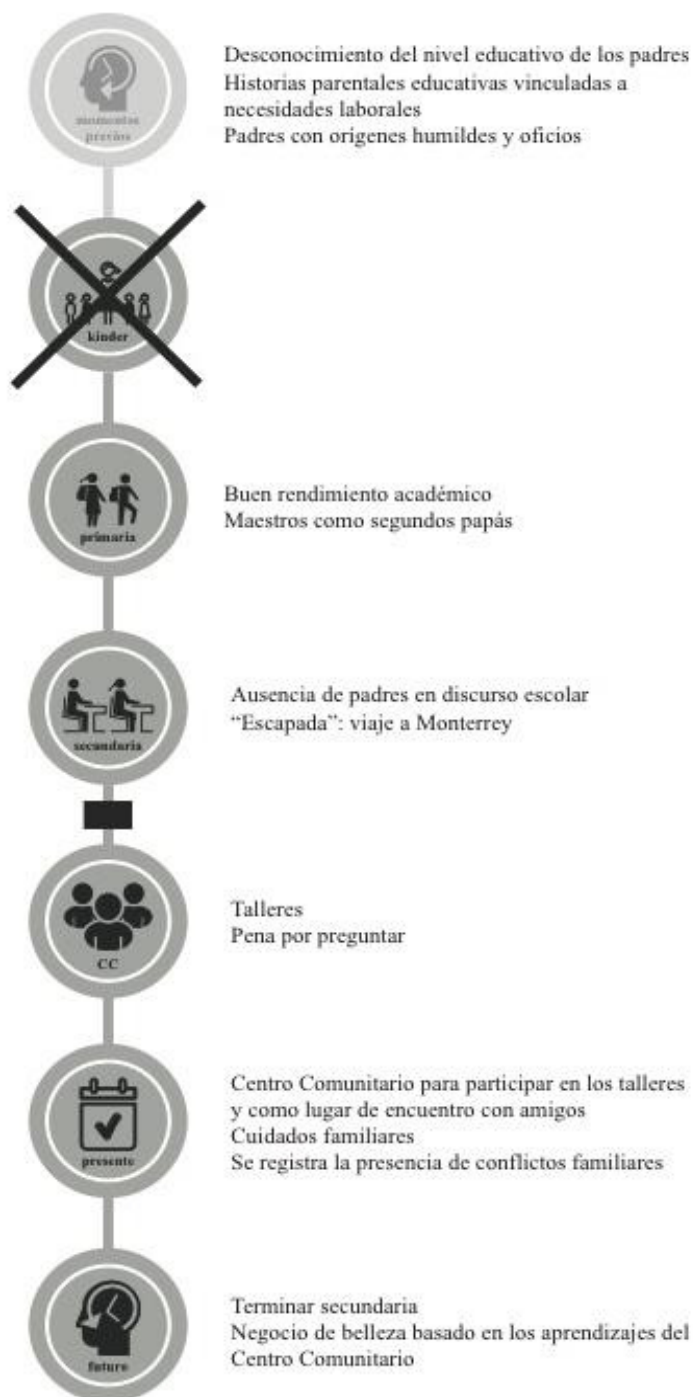


Figura 7.4. Trayectoria Gabriela
Fuente: Elaboración propia

donde vivía y estaban todos los niveles juntos: primero el kínder, luego la primaria y la secundaria. Su casa era la última del pueblo y estaba a una distancia de unos 15 minutos a pie. La primaria eran tres salones: primero, segundo y tercero integrados en un salón, cuarto, quinto y sexto en el siguiente y otro salón donde estaba todo el material. Uno de sus maestros también era director de la escuela. Le gustaba la historia y las ciencias, pero no español ni matemáticas. No le gustaban y por eso batallaba, lo que las volvía más desagradables todavía. Regresando de la escuela no se ponía a hacer la tarea inmediatamente, sino que la hacía tarde. Llegaba su papá y preguntaba si ya la habían hecho y en ese instante estaban haciéndola.

La vida escolar en su apogeo. Se juntaba con sus compañeros de escuela a hacer tareas y trabajos: "casi siempre lo hacemos todo en equipo, por juntarnos. Nos juntábamos bastante. Incluso si nos daban tarea que fuera individual, íbamos a las casas de ellos y ya ¡nos juntábamos casi a diario!" (76:51). Terminando, se ponían a jugar fútbol. No se define como muy estudiosa pero tampoco "de tanto relajo" (76:37), sino que ponía atención. El maestro no las dejaba platicar mucho pero, si llegaba a salir del salón de clases, le gustaba hablar con sus amigas de cosas que se le hacían interesantes.

Tiene muy presente a los maestros que, para ella, eran como unos "segundos papás. Les platicabas de las cosas y te daban consejos" (76:48). Los considera buenas personas, que la

cuidaban y no la regañaban por cualquier cosa. Eran muy cercanos a su familia, conocían sus problemas y la de sus hermanos; “sabían todo sobre mi vida” (78:8). Eso le daba ánimo para asistir a la escuela, en tanto se sentía en confianza.

En una ocasión la regañan, acusándola de una travesura que no había hecho: al parecer, alguien escribió algo y los maestros se ponen a comparar la letra y la de ella era la más parecida. “De hecho, ese día lloré de mucho coraje, porque no me creyeron nada... Y le pusieron un (ininteligible) al maestro. Y se pusieron a comparar la letra y la verdad la que más coincidía era la mía, pero la verdad no fui yo” (77:11). Y continúa diciendo: “Eso es lo que más me dolía, porque soy de las personas que no me gusta faltar el respeto o no quiero contestarles a las personas. Ni me quiero pelear, lloro de coraje porque me supera” (77:11).

Salió con promedio de 7.1, pero se recuerda de una ocasión donde obtiene un diez: “a mí me hubiera gustado salir con ese diez que saqué... es que fue la única vez que saqué diez” (77:28). No cree que haya sido muy difícil obtener dieces, pero cree que era por no ponerle tantas ganas. Solía olvidársele lo que vieron en días pasados y eso volvía difícil conectar la información nueva. No obstante, sostiene “de que batallé, batallé en varias materias, pero difícil no, no hubo nada complicado” (78:14). Se recuerda de una compañera que era la más aplicada del salón y tenía las mejores calificaciones pero para ella “siempre era de ir a aprender, pero también era de ir a reunirse con tus amigos” (78:18).

La interrupción. Terminando el primer año de secundaria, estando en vacaciones, se escapa con su novio. Él vivía en Monterrey y la visitaba en semana santa y las fiestas. Un día los padres se ausentan de la casa por un funeral y ella se va con él. Al día siguiente, regresa al hogar paterno para notificar que se irá a vivir a Monterrey. Se recuerda: “De repente me junté con él, me fui y ya no regresé a casa, entonces... (se ríe), entonces nadie lo sabía, fue así, de repente. Creo que no lo pensé, creo que nada más lo hice así. Hasta el día de hoy me preguntan si nada más lo hice jugando o qué... ya cuando reaccioné, fue cuando ya estaba acá” (78:23). Se casa y se muda a Monterrey. Deja a su familia y a todos sus amigos de la escuela en San Luis, sin tiempo para comentarlo, ni “que me dieran un consejo” (78:22).

El acercamiento al Centro Comunitario. Tardó tres años en tomar contacto con el Centro porque le daba pena acercarse y preguntar. Su esposo no quería que comenzara a tomar los talleres, pero ella le dijo “¡Ah, tú no me vas a enseñar! Tengo que aprender yo” (76:33).

Tiene medio año de asistir. Ha notado que muchas compañeras abandonan los cursos una vez inscritas pero ella continúa porque los aprendizajes que hace le interesan mucho y “no tengo hijos, entonces no trabajo ni nada, entonces tengo tiempo libre” (76:3). Desde que ingresó, tiene amigas. Antes no salía de su casa más que a las compras y pasaba mucho tiempo sola.

Se entera que dictan la secundaria (hay un módulo del INEA) pero, estando a punto de inscribirse, tiene que ir a visitar a sus papás y se le “pasó la oportunidad” (78:19) y ya no regresó.

Actualidad. Es ama de casa y trabaja en el quehacer todas las mañanas, mientras que por las tardes va al Centro Comunitario a clases de belleza y computación. El Centro ocupa un lugar muy importante en su cotidianeidad, llegando a sostener: “tuve un tiempo que no venía y me salía nomás a la tienda, y ahorita... no me hallo si no vengo aquí” (78:18). Los fines de semana suele ir a visitar la familia de su esposo, que residen en Monterrey. Su esposo trabaja en una fábrica, en refacciones.

Tiene planes de retomar la secundaria, con una amiga que la está haciendo en una escuela abierta. Le gustaría terminar la secundaria “porque la verdad si quisiera trabajar y necesito estudio” (76:4). La madre se lamenta de que no haya terminado la secundaria y la insta a inscribirse, le dice: “termina tu secundaria, a ver qué puedes hacer más adelante” (76:15). Incluso su madre se puso a aprender a leer y escribir. Ahora se da cuenta del valor de la escuela, puesto que en cualquier trabajo piden secundaria mínimo.

Con sus amigas se junta en el Centro Comunitario y, en ocasiones, en sus casas, donde platican de las clases y hacen tareas juntas. Sus compañeras están muy metidas en el estudio: “es de que «¡ya me voy porque tengo que hacer tarea!»” (76:47). A sus amigos de San Luis ya no los ve porque “voy allá, a visitarlos para allá y ya, ya ni se acuerdan” (76:21). Lo que más extraña son las juntadas con sus amigos de la escuela, ya que siente que en Monterrey pasa mucho tiempo encerrada en su casa.

Futuro. Cree que llegaría a terminar la secundaria, pero no haría preparatoria. En principio lo afirma por cuestiones económicas, pero luego confiesa que piensa que es más difícil y porque encargan mucha tarea: “sí quiero hacer tareas, pero no tanta y no me gusta que se me haga tan difícil (se sonríe)” (78:10). Cree que la escuela debería ser obligatoria. Le gustaría poner un negocio de belleza, enfocado en uñas y corte de pelo.

7.2.5 La trayectoria educativa y de vida de Seri (y Joaquín) (20 años): “La rebeldía”

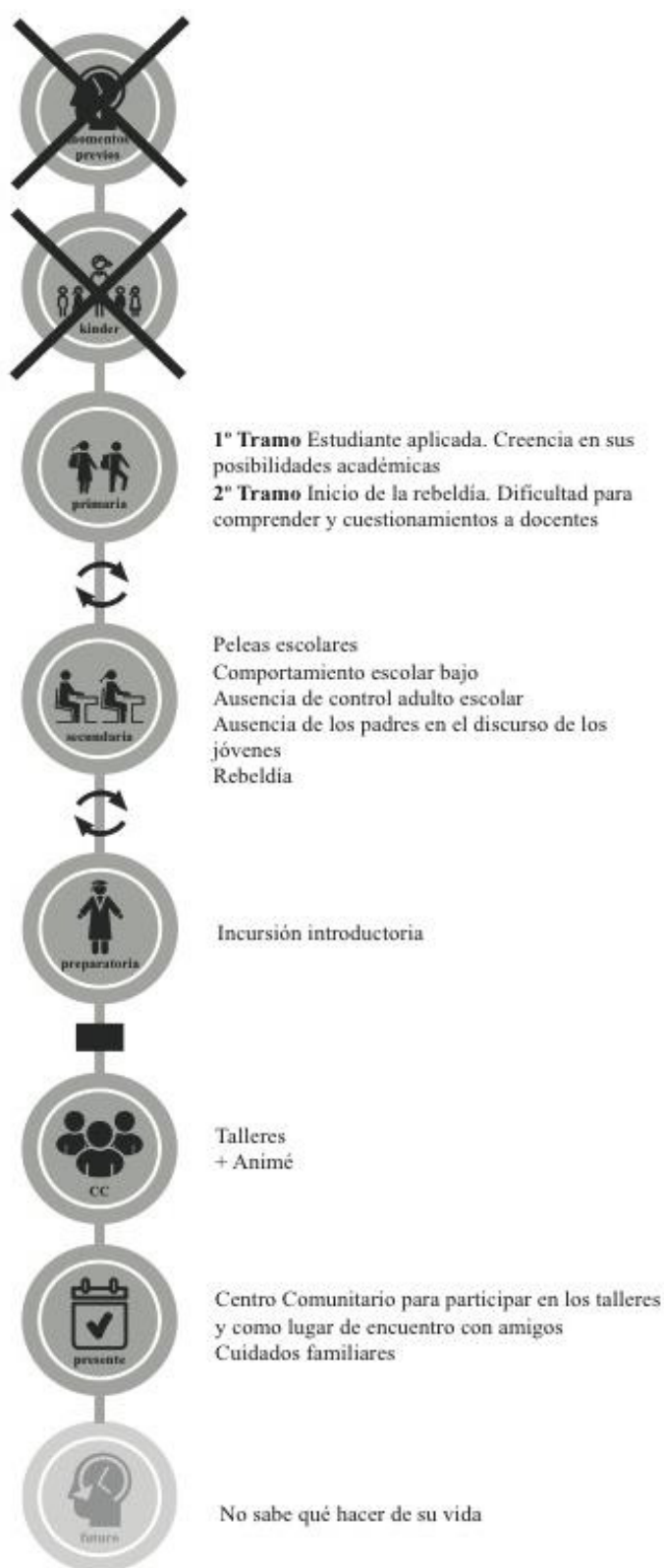
Este caso, como ya fue mencionado anteriormente⁵, se compone de dos integrantes: el caso en sí, Seri, y su pareja, que la acompañó en las entrevistas. En consecuencia, los datos obtenidos se centran en ella pero aparecen irremediabilmente asociados a la historia de Joaquín, que con sus aportaciones contribuyó a la riqueza del recuerdo.

La historia de Seri

Primeros comienzos. Los primeros cuatro años de primaria, Seri los pasa en el Distrito Federal. Cuarto grado prácticamente lo reprobaba por no entender a la maestra, “aparte de que era algo rebelde” (79:67): no prestaba atención porque le gustaba un niño y se la pasaba platicando con él, “estaba platicar mejor que prestarle atención al maestro” (83:5). Incluso llegaba a dar vuelta el banco, poniéndose de espaldas a la maestra. No llevaba las tareas y lo que no entendía no preguntaba por temor a las regañadas y porque el resto de los niños se reían de ella. Viene de visita esporádicamente a Monterrey.

Descubre el animé con Sailor Moon. Los veía todos los días en televisión y luego en el mercadito, ve que los vendían y empieza a conocer otras opciones, lo que hace que le guste aún más.

⁵ En la página 93



El cambio. A los diez años, se muda con su familia a Monterrey. La adaptación la registra a varios niveles: como va a la tarde, sufre mucho el calor y llega con dolor de cabeza a las clases. Nada funciona bien: ni los bebederos, ni los baños. Al principio no hablaba con nadie, porque no los conocía y además tenía acento, por lo que los demás se burlan. Recién hasta mediados de año se siente más en confianza. Le entendía más o menos y obtuvo calificaciones promedio.

Ambos padres trabajan, por lo que llega a su casa de la escuela y se sale con sus amigas a jugar. Sus hermanas intentan supervisarla, pero sin éxito. Cuando regresaba, su padre la regañaba y le pedía que le recitara las tablas. Ella, contaba con los dedos por detrás: “ya le decía una y me decía «bueno, ya vete a acostar. Mañana no llegues tarde, no te salgas, que no esto y aquello» y yo «sí, papi», pero como mi papá llegaba tarde del trabajo, sin fin, me decía «ya vete a acostar» (82:7).

La secundaria y la rebeldía. La escuela le queda cerca (10 minutos) pero luego se cambia con su mamá y le queda a 45 minutos. De allí comienza a tomarse el camión, acompañada por su mamá, ya que tiene que salir a las 6 a.m.

Figura 7.5. Trayectoria Seri
Fuente: Elaboración propia

Hasta mediados del primer año, no habla con ninguno de sus compañeros. Se junta con una compañera de la primaria, que en ese período no se hablaban (por ser estudiosa) pero, como no conoce a nadie, se hacen amigas. Luego se hace de un grupo de amigas cuando le solicitan una actividad grupal, aunque “ellas eran agresivas y yo no [...] eran de que «¡Ah! esa huerca me cae gorda, paso y la empujo ¡pas!» Y yo «Con permiso» y ya” (80:16). Se la pasaba en la casa de estas amigas, pero de camino, podían darse la vuelta para evitar el encuentro con otras compañeras con las que se peleaban. En una ocasión, se comenzaron a pelear en plena calle con otro grupo de estudiantes y, en medio de los empujones, llegó una patrulla. Cuando la ven, la mayoría sale corriendo. Justo en ese momento, pasa un tío de Seri que corre a la casa de su tía a avisarle que estaba la patrulla. Responden por ella frente al policía y luego, se dirigen con la familia de la joven con la que se estaba peleando para reclamarle. “Y al otro día estaba que me moría, porque la chava estaba más furiosa de lo que estaba y dije «¡Ay! Me la va a partir, ahora sí» y yo «¡No va a haber quién me salve!»” (81:70).

Se define como estudiante rebelde. La mayoría de los exámenes los pasaba con lo que veía en las clases, por lo que nunca había estudiado para un examen. Cuando no sabía, no copiaba, se limitaba a palomear las opciones al azar: “agarraba mi examen y yo «no, es que no entiendo nada» de tin marín de do pingüé (risas)” (81:13). Con la lectura, agarraba las hojas y terminaba revoleándolas diciendo ¡Qué hueva! (81:20), pero si le interesaba el tema, lo terminaba. Normalmente, se juntaba con sus amigas a hacer las tareas, pero terminaban cantando en un karaoke o se iban a pasear al centro. Llegando, su madre le preguntaba cómo le había ido con la tarea, a lo que respondía que “muy bien”. Tenía un amigo que no hacía las tareas y se las pedía para copiarlas en ese instante ¡e incluso le pedía que lo ayudara a copiarlas! Luego, le ofrecía una paleta en agradecimiento. Cuando ella no las hacía, él se las pasaba.

No podía escaparse de la escuela porque el maestro estaba siempre en la puerta. Tenía mucho tiempo libre, porque los maestros faltaban o estaban en junta. Jugaba a perseguirse, siendo el muro el “punto muerto”. También tienen el juego del “*sandwichit*” donde los estudiantes intentan entrar todos los posibles en el marco de la puerta del salón. En una ocasión, el prefecto los castiga por sus juegos bruscos poniéndolos al sol por dos horas.

Tenía varios citatorios por pelearse, saltarse clases, jugar en el salón, gritarle a un maestro y por el uniforme: “Entonces la trabajadora social me cortó el cabello y me cortó las pulseras” (83:16). En una ocasión, la suspenden tres días por creer que ella formaba parte de un grupo que estaba jugando con unos preservativos.

En lo que respecta a la relación con los docentes, surgen también muchos comentarios en torno a diversos conflictos: La maestra de computación de los primeros dos semestres se le hizo muy buena, pero la de tercero “era de que tres meses con la misma actividad y no podíamos terminar y era de que ¡Ahh! E inglés era igual” (80:35). El primer semestre le daba clases un maestro que no enseñaba muy bien y no le entendía por lo que decidió salirse de la clase con otros compañeros, pero el maestro tomó sus mochilas y no se las entregó hasta que fueron las madres. Los siguientes semestres le dio una maestra que le enseñaba muy bien y allí terminó de aprender lo que no había visto antes.

El maestro de matemáticas a cada rato la regañaba porque no comprendía los problemas. En una ocasión, le explicó un problema y le pidió que lo resolviera en la pizarra. Al ver que no podía resolverlo, comienza a gritarle “¿Qué?! ¿Estás jugando conmigo?” (79:5). En una ocasión, la

maestra de computación la regaña por estar burlándose del himno, simulando cantarlo. La pasa al frente de todos como castigo por faltar el respeto. Solían cambiarla de lugar cuando platicaba mucho o la ponían contra la pared “a ver con quién hablas” (80:14). Considera que su actitud peleonera se debía a que no le interesaba el tema.

Se peleaba mucho con los maestros porque pensaba que querían quitarle su individualismo: su padre le enseña las divisiones de una manera y la maestra de otra, y ésta no le acepta su modo de proceder y, como Seri le discute, la mandan con la directora. Con reporte bajo el brazo, le piden a su madre que se presente en la escuela. Allí le dicen el motivo del reporte y su madre le discute a la directora sobre la estrategia que Seri utiliza, obteniendo como respuesta “no señora, es que así no se hace” (81:48).

“Y ¡ah! terminé la secundaria, y también muy a huevo, igual que la primaria” (82:20). Recién hasta tercero es que comienza a aplicarse y a sentir interés por las clases.

El examen de preparatoria y primeros tropiezos. Hizo el examen de admisión pero no lo pasó “no soy muy inteligente aparte de que no estudié hasta el mero día” (79:43). Le habían dado una guía pero, al encontrarse de vacaciones, no estudió hasta la noche anterior del examen. Esa noche, su madre le pregunta si había estudiado y ella revisa la guía pero no comprendía nada por lo que le pide ayuda a su hermana, pudiendo responder las primeras preguntas. Finalmente, se queda dormida. Al otro día, pretendía repasar pero seguía esta sensación de no comprensión. Frente al examen “yo... (suspiro) no entendí nada, y no lo pasé” (79:4). “Cuando vi el examen de admisión de la prepa tenía muchas cosas de matemáticas, la primera hoja y yo así de “ah... no le entiendo” y ya no seguí hojeando y ya después me ponía así de que tutururu (hace un gesto como si palomeara) porque no le entendía realmente” (79:6).

A causa de su calificación en el examen, no ingresa a la prepa que había elegido (Pablo Livas, en el centro), sino a su segunda opción (CBTIS II), a la que asiste “unos días”, donde se encuentra que los maestros no explicaban muy bien y tienen muchas horas libres. Preguntando, se entera de que “no, que casi siempre es así” (79:8).

Comienza a trabajar con su mamá y a cuidar a su hermano. Ingresa a la Prepa Net pero no le entiende muy bien, salvo que su hermana le explique en qué consiste la actividad. Una vez hecho eso, sacaba buenas calificaciones. “Si me lo explicas si lo entiendo y todo, pero no sé si te termino la prepa. Nomás que, con las veces de que iba a la escuela que me decían de que me explicaban y yo terminaba regañada...” (83:11).

El abandono de preparatoria. Cada tres meses tiene que volver a inscribirse en un período nuevo y, en una ocasión, no puede hacerlo. Se contacta virtualmente para resolver el problema y le comentan que tiene que presentarse en la sede de la Prepa Net. Nunca la encuentra, incluso luego de tres intentos. No supo cómo llegar y dejó de intentarlo. Manda correos a su tutora, que le promete dar seguimiento, pero nunca le responde y ya no pudo volver a ingresar a su cuenta.

El Centro Comunitario. Como los padres quieren que haga algo, si no es estudiar la inscriben en el Centro Comunitario a corte y confección: “Y andaba con mi mamá una vez cuando veníamos pasando por aquí ¿no? Y dice mi mamá «¡Ah ¡vamos a ver qué hay allí!» y «pues vamos, ya qué amá, vamos a ver». Y entramos y decidí el de costura y dijo mi mamá, ya vio a la maestra, preguntó por la maestra y le habló y le contó que tenía cupo y la maestra le dijo que sí y luego salió mi

mamá y dijo «Ya, tienes clases de lunes a viernes de cuatro a seis» y yo (pone cara de sorprendida) y luego me dice... Y yo así, «Ma, no sé ni siquiera cómo se pone una aguja...» Y luego mi mamá así de que «Ya tienes clases, ya te inscribí y todo». Ya cuando entré a corte ¡todas eran unas señoras! (se ríe) y pus...” (82:22). Allí las compañeras no quieren ayudarla con las dudas, pero la maestra se muestra solícita, deteniéndose para explicarle personalmente. Allí aprende “de volada” (82:24). Esta maestra no era como la mayoría, que se enojan. Luego, ella es capaz de ayudar a las nuevas estudiantes, que no comprenden como ella cuando llegó.

Allí comienza a conocer muchos chicos que les gusta el animé. Conoce a Joaquín porque le preguntaba muchas cosas sobre animé. Con estos jóvenes empieza a ir a cafés y eventos donde se promociona el animé y la cultura oriental.

“A mí mi mamá me metió a clases (risas). Es como que vas con el pensamiento «termino la primaria, entro a la secundaria, termino la secundaria y entro a la prepa». Y la prepa no tanto porque quiera, sino porque es como los pasos a seguir” (81:38).

Actualidad. Cuida a su hermano. Como sus padres están separados y su madre trabaja, va a la casa de su padre a hacer la limpieza, a hacerle de comer y preparar el lonche. Vuelve con su mamá a hacer de comer para su hermano y lo alista para la escuela. Lo lleva y, de regreso, limpia la casa de su madre y cuida a su sobrino. Por las tardes, puede hacer las actividades que gusta, por lo que se acerca al Centro Comunitario. Los fines de semana va a Garibaldi, al cine o a una fiesta.

El mundo del animé (cartas, mangas y dibujos) ocupa un lugar muy importante en su vida. En el Centro Comunitario se ha formado de un grupo de amigos que comparten sus mismos intereses.

“Se puede decir que volvía a aprender con mi hermano, cuidando a mi hermano. ¿Por qué? Porque no sabía bien dividir tampoco. Si no como le enseñaban a mi hermano, yo estaba viendo y aprendí de lo que estaba viendo” (83:46). Ahora si su hermano no entiende algo de la escuela, le pregunta primero a ella, intentan resolverlo y si juntos no pueden, van con sus hermanas.

Ha escuchado a las amigas de su hermano, que están en primero de secundaria, que terminándola se iban a vivir con sus novios: “O sea, tienen el pensamiento de que nomás por terminar la secundaria, no tanto porque quieren, sino por «¡Ah! mi mamá me metió a la secundaria y ¿ya qué? Tengo que terminarla»” (81:3).

Le preocupa el medio ambiente y qué va a hacer de su vida. En su casa le dicen que se ponga a estudiar, que haga una carrera. Su hermana más grande es podóloga, la que sigue es criminóloga y su hermano estudia. Los padres piensan que luego ella les va a reclamar por haberle dado estudio a sus otras hermanas y a ella no, “pero ellos siempre han sido más inteligentes, para todo, son comelibros” (79:27).

Cree que para los jóvenes es muy difícil definir su futuro “y más si... vas creciendo y vas viendo que ¡no estás haciendo nada! Van pasando los años y sigues igual... Bueno, es parecido... Es que como que todos nosotros no tenemos algo... qué vamos a hacer de nuestra vida” (79:41).

La historia de Joaquín

Los momentos previos. En su familia se comenta que su abuelo le pegaba al padre cuando no entendía. Iba con el maestro y se lo llevaba de una oreja: “No daba problemas, según esto, era obediente, hacía tareas, o sea, era cumplido en la escuela, pero mi abuelito nomás porque le dijera ¡chist! Ya andaba de ¡pas, pas, pas! Le estaba dando el... ¿cómo se dice? lo estaba persignando con dos o tres cachetadas (risas)” (80:43).

La marginalidad de la primaria. Está en dos instituciones: la primera le queda a cinco minutos (en la Fomerrey 110); la segunda, en la Alianza, un poco más lejos: 15 minutos. Sus recuerdos se remiten todos a la Alianza, hablando de su primaria como “el ranchito”: toma clases en un remolque que estaban fijos. Tenían cerca de ocho salones así, “con piso liso, afinado, con paredes pegadas al concreto, pero todo era de lámina impermeable, o sea que tenía esponja espuma por dentro. Lámina, espuma, lámina. Tenías calor, ahí dentro” (80:11). A la Alianza entra en tercer grado. Al principio está en la mañana, pero al ser 56 estudiantes, cambian a un grupo a la tarde. Ya tenía cuatro meses de estar cursando y en el otro salón estaban viendo otras cosas, por lo que tardó en acoplarse. “fue uno de los peores por lo mismo de que no conozco a nadie y el profesor nuevo y así de que «¡Ay güey! ¿Y este qué?»” (82:14).

Todas las materias las dicta el mismo maestro. Educación física era una clase de 30 minutos que consistía en correr hasta un árbol y regresar. Incluso jugaba a esconderse entre las matas: “como estábamos aquí y todo estaba solo, o sea, tú volteabas para abajo y puro monte, se veía una hierba como de este vuelo y como estaba más chaparrito, era de que me metía y ahí me quedaba” (80:29).

Los profesores tienen mucho recambio: la mayoría le duran seis meses. A Joaquín alcanzan a cambiarlo del salón porque el maestro era de que “vas a sentarte ahí y si quieres escuchar. Si no, ponte a hacerle... ¿cómo se dice? una plana, una planilla” (80:31). La maestra de sexto era muy estricta (“de que le hacías así y «¡siéntate!» y casi te caías del banco porque te daba miedo”. 80:30), pero si preguntaba alguna duda, ella le explicaba de buena manera.

Tiene compañeros que consumen tolueno, resistol y marihuana: “siempre andaban pintados aquí de marcador” (80:40). Era raro que hiciera las tareas, porque saliendo de la escuela se iba con sus amigos, a acompañarlos a sus casas. Luego, en su hogar, veía los dibujitos animados.

Primeras interrupciones en primaria. En sexto grado, sus compañeros eran todos reubicados de otras colonias y era de “problemas aquí, problemas allá, fuera, dentro de la escuela, entre las cuadras...” (83:17). El maestro no ponía orden y las peleas eran cada vez más frecuentes. A causa de ello, consulta con su madre para ver cómo se resolvían. Su respuesta: “No, pues ya fui a hablar tantas veces con tu maestro...” (83:48) y decide salirse de la escuela, faltando dos meses para terminar. El siguiente año lectivo, vuelve a ingresar pero ahora a la mañana. Se siente más a gusto porque se sabe mucho del contenido expuesto y era más grande que el resto de sus compañeros, lo que le gusta. El problema que surge en este período es que falta mucho a la escuela por enfermedad (angina crónica). Termina yendo dos o tres veces por semana a clases. Aun así, recupera clases, hace tareas. No presenta exámenes, pero finalmente pasa a secundaria. Comienza a trabajar.



Figura 7.6. Trayectoria Joaquín
Fuente: Elaboración propia

El paso entrecortado por la secundaria. Está tres meses en la secundaria. También tiene muchas horas libres, incluso alcanzó a ver a su maestro desayunando con el prefecto en lugar de darles clases. Tampoco estaban callados cuando se cantaba el himno, y comentaban sobre el partido del fin de semana o la pelea de box.

Los maestros los cambiaban cada tres días e iban cada dos días. Le cuesta la adaptación porque a “un maestro te caía bien y le ponías atención y luego llegaba la maestra lobito y todos de que ¡ah!” (80:34).

Nunca un maestro lo insulta porque cuando preguntaba si todos habían entendido, todos respondían que sí. Como quiera, sí socializaba y hablaba con ellos. Como estudiante, actuaba de manera diferente según el contexto: en el salón de clases era serio, salvo que no le gustara como enseñaba el maestro, donde se volvía rebelde. Con sus compañeros platicaba y se pasaba papalitos y acordeones.

Una de las cosas que hicieron que se saliera de la secundaria fueron las peleas escolares (81:69). Muchos de sus compañeros eran los mismos de la primaria y lo buscaban para pelearse con él. Con cinco jóvenes tiene encuentros parciales de golpes, donde incluso uno termina con una mano quebrada, por caerse de unas escaleras. Las demás se resuelven con patadas y empujones, algunas cachetadas o golpes directos.

Las peleas generalmente comienzan como un “juego rudo” pero en un momento se exceden, pasando a ser un franco enfrentamiento. Finalmente, estos cinco estudiantes se reúnen para golpearlo, salvándose al salir corriendo y decide no regresar a la escuela. No le avisa a su madre

hasta luego del abandono. Cree que los maestros deberían poner más disciplina entre los estudiantes y no faltar tanto a clases, como una medida para frenar la violencia escolar.

Saliéndose de la secundaria, se pone a trabajar hasta los 17 años: “me puse a trabajar y pues me gustó el dinero” (82:34).

El regreso a la secundaria. El padre le propone terminar la secundaria para ingresar a una fábrica, pero a él no le gustaría trabajar allí, entonces negocian que estudiaría electricidad que ofrece una mayor versatilidad laboral. “Al principio no quería, me tardé un año porque no quería” (81:36).

Ingresa al INEA, mediante una persona conocida de su papá. Él pagó por las clases pero, por un acuerdo, no requiere presentarse a clases ni hacer los exámenes. ¿Cuál era la dinámica para ello? Durante un año se presentaba en la casa de la señora, sólo iba en momentos donde la profesora era supervisada y luego le notificaba de sus calificaciones de exámenes e incluso el último mes no asiste. Cuando iba le gustaba, porque la maestra les ponía actividades, pero era muy complicado ir hasta allá: tenía que esperarla hasta que llegue y, en ocasiones, hasta le cancelaba: “¡puro despaye la verdad!” (81:26). Le queda a casi una hora de su casa.

El padre le insistía con el título para entrar a una fábrica y Joaquín le demandaba que pusiera el ejemplo: que él también trabajara en una fábrica, que también estudiara. Ingresa a un instituto donde lleva cursos de tres meses de duración sobre electricidad.

El mundo laboral. Comienza a buscar trabajo como electricista, pero nadie se lo ofrece porque está muy joven. En la actualidad está trabajando recolectando basura, con un señor que tiene un “contrato” con ciertos negocios para recogerla una vez por semana. Le pagan \$20 al día por acompañarlo y cargar cosas pesadas, más la comida del día.

7.2.6 La trayectoria educativa y de vida de Miguel (21 años): “Me cansé de ser el bueno”

Los momentos previos. Sus padres (cree) estudiaron hasta la primaria. Su madre siempre fue de apoyarlos, les decía “No, échale ganas, si quieres estudiar ¡qué bien!” (84:20), mientras su padre



era más de decir: “No, ¡pa’ que estudias si como quieras vas a seguir igual!” (84:50). Frente a esta postura, señala que parte de su familia política estudiaron la preparatoria pero luego no conseguían trabajo e incluso uno estaba trabajando en la obra junto con su papá. Entonces el padre comenta: “¡De qué le sirvió tanto estudio!” (84:51), mientras que Miguel dice: “Era muy burro el bato ¡Y yo también!” (84:22).

En la primaria. Sus recuerdos son pocos, pero tiene presente que tenía muchos amigos, era muy social.

La secundaria y el bien portarse. A sus dos hermanos mayores no les gustaba estudiar, por lo que terminaron la secundaria y se pusieron a trabajar. Incluso sus padres se ofrecieron a apoyarlos en estudios superiores, pero se negaron. Por su parte, mientras cursaba la secundaria, sus padres comienzan a pelear bastante y se separan: el padre viaja a Houston y la madre se queda en Monterrey pero él se va a vivir con unos tíos. Por cinco años no los ve a ninguno de los dos “y en ese tiempo me vino algo así como una depresión y nomás estaba yo ahí con mis tíos y pues nomás iba a la escuela y ya nomás yo solo, nomás a lo que iba, a estudiar, (ininteligible) y ya” (84:25).

Se recuerda de un profesor que lo regañaba, amenazándolo con que no iba a pasar la materia. Incluso obteniendo buenas calificaciones, le decía que eso no era suficiente para acreditar el curso. Por su parte, se juntaba solo con los más inteligentes y todo se lo toma muy en serio.

Figura 7.7. Trayectoria Miguel
Fuente: Elaboración propia

Comienza a molestarse por su buen comportamiento y se junta con otros compañeros que hacen maldades: “Bueno, me juntaba con todos lo que eran así, malos, bueno, yo le llamaba mal porque para mí, a mí me educaron como que ¡güey! ¡eso no debe hacerse! Y eso me aburría, estar siempre así, como que ser el niño bueno, y no sé, y no está bien y yo acá andaba de desmadroso y me peleaba con otros y haz de cuenta que hacías cosas así, me iba de pinta, con una chica” (85:55).

La preparatoria y el inicio de los avatares educativos. Comienza en la prepa 1 y en el siguiente semestre se cambia a otra (no especifica cuál). Cuando va a inscribirse, hace fila en el lugar equivocado, en corte y confección en lugar de arquitectura, guiándose por las reglas grandes. Termina inscribiéndose a Diseño y Comunicación. Una vez que comienzan las clases, se sorprende de los aprendizajes que tiene y el carácter técnico de sus estudios, algo que no se esperaba.

Al principio se sentía nervioso, particularmente en la entrada. En esa época se ve a sí mismo como un menso, por su peinado, las camisas a cuadros y pantalones de vestir que portaba.

Durante los primeros meses no se juntaba con nadie, hasta que dos chicas se le acercan y se hacen sus amigas. Él era quien “era el duro y ponía el ejemplo y todo el pedo y todo el desmadre” (84:16). Con ellas también se juntan a hacer actividades escolares: se recuerda haber hecho proyectos y comenzado a trabajar con planos. Una de estas amigas, Luciana, le empieza a mostrar el rock, llevándole discos. En esa época escuchaba Gótico, Black Metal y Trash. Por su parte, Cristina era la que más tendía a hacer las tareas y a pedirles que la ayuden con el estudio. En más de una ocasión, presentó exámenes finales en nombre de ellas, a pesar de las posibilidades de que lo descubrieran.

Tiene presente a algunos profesores, donde hay ejemplos de profesores que no estaban interesados en enseñarle y otros que sí, que lo ponían a leer y a buscar las palabras que no comprendía en el diccionario. Afirma: “No era de que «¡Oooy! ¡Con ganas!», o sea de que siempre hago «¡Ahhh!» pero sé qué me conviene, así, de que sé que va a ser bien para mí y ¡quis!» (85:17). Sus calificaciones rondan los ochos y los nueves, pero se conformaba con el pase.

En una ocasión, una vecina le ofrece que construya un hotel porque sabe que puede leer planos y sintió ese deber con mucha responsabilidad, por lo que desiste. Tan solo tenía dieciocho años y semejante tarea se le hace muy grande.

Como vivía con unos tíos, comienzan a ver que había desagrado por ir a la escuela ya que llegaba muy tarde. Empiezan a vigilarlo más de cerca, pidiéndole a un primo que lo busque a la salida de la escuela. También lo llevan con un psicólogo y un sacerdote, aunque estas medidas no le resultan: al psicólogo le decía mentiras y al sacerdote le decía que adoraba a Satanás. Por ese período tiene algunas escapadas, se iba, olvidándose de todos, de su familia y queriendo estar solo.

Interrupción. Deja la preparatoria faltándole medio semestre para terminar: “Pos nomás no me gustó, dije «No ¡nel!»” (85:1). Sí quería estudiar, pero tenía muchas cosas en mente: sus padres no mostraban mucho apoyo hacia la continuación de sus estudios, quería divertirse más porque no salía, mientras sus compañeros de escuela sí y dijo “¡después la termino! Y ¡Nah! ¡Después la acabo!” (85:1). No se da de baja, no presenta exámenes finales que se fueron a segundas, terceras y cuartas oportunidades y simplemente dejó de ir.

Se va a vivir con su mamá a La Alianza. Al principio no quería, pero ella lo obliga. Está aproximadamente tres años simplemente trabajando: no tiene amigos, no tiene salidas, nada. Si bien un tío se ofrece a pagarle la educación, él se niega, contestando que no es su obligación.

Los amigos surgen:

porque yo en ese tiempo me creía muy rockero. Sí, vivía acá enfrente y ponía la música a todo lo que daba y me encerraba y “pum, pum, pum”, puro rock, oí que me hablaban unos chavos y ya salí y de que «¡Hola!» y yo: «¿qué onda?» y «No, es que te gusta el rock y mira, que esto y esto» «¿Ah, sí?, pues que chido» y así... Ya después me los topaba, así, en las calles y ya me hablaban «¿Qué onda? ¿Cómo estás?» y yo «bien»; «¿Unas cheves ¿vamos a jugar al fut?». Pero varias veces los miré así y ya «Te invitamos a una fiesta, a un cotorreo» y ya, de que me hablaban «ya pues, ¡distráete!» y que no sé qué y ya, de ahí empezó el cotorreo (84:30).

Historias laborales. Ha tenido muchos trabajos, sobre todo en fábricas: ha calibrado motores, realizado empaques, pintado, ha sido guardia, entre otros oficios. El que más le ha gustado ha sido el de guardia “porque no haces nada ahí. O sea, sí, todos me gustaban, pero es que no haces nada ¡y encima te pagan! O sea, ¡nomás estás viendo y ya!” (84:60). Por lo general, le toma dos semanas conseguir trabajo: deja muchos currículums en diferentes lugares y siempre de uno lo llaman. Gracias a su trayectoria laboral, cuando llega a un empleo nuevo, siente que ya tiene experiencia. Le gusta el trabajo en fábricas porque no es muy pesado, pero tampoco le depara nada emocionante.

En su último trabajo, estaba en una fábrica calibrando motores de lunes a domingo, descansando el sábado. Los horarios son rotativos y había ocasiones en que debía levantarse bien temprano, incluido el domingo. Se salió (luego se corrige: lo corrieron), por tener tres faltas, ya que solía salirse el día anterior y llegaba tarde, trasnochado: “Pero tenías que trabajar el domingo bien temprano o dependiendo del turno que tocaba y llegaba el turno rotativo y como quiera pos... Entonces dije «¡No! ¡Yo necesito divertirme!»” (84:45).

Actualidad y el dilema de estudiar o trabajar. Trabaja en una construcción y terminando realiza diferentes actividades recreativas: va al Centro Comunitario dos o tres veces por semana o se junta con los amigos: tocan música, juegan un rato o hacen carne asada y toman alcohol. Luego regresa a su casa, cena y se va a dormir. El trabajo no le gusta, pero gana más dinero que en la fábrica y debe aportar en la casa.

El dilema que enfrenta es no saber si retomar sus estudios o ingresar a la Fuerza Civil. Le gustaría comenzar a estudiar porque quiere “volver a saber”: “quiero nomás que mi escaso cerebro de alimento” (84:42). Se da cuenta de que hay muchas cosas que ya no sabe, le gustaría repasar los contenidos y, quizás, conseguir un mejor trabajo. El problema es que tiene que aportar en su casa, sobre todo a los estudios de su hermana menor que está próxima a graduarse y deben ahorrar para pagar el título. Estudiando la preparatoria podría trabajar a lo sumo medio tiempo, lo que le daría ingresos solo para él. Si opta por la Fuerza Civil estaría “encuartelado” seis meses, lo que lo desanima, pero este trabajo le ofrece carrera profesional y un ingreso asegurado.

Interrogado por su familia, Miguel expone la dinámica familiar en cuanto a distribuciones de responsabilidades:

Entrevistadora: [...] ¿Y tienes otros hermanos o hermanas?

Miguel: Una hermana que también trabaja. Pero haz de cuenta que yo me encargo de mi hermana y ella se encarga de lo que requiere mi papá, de la casa y mi mamá de nosotros...

Entrevistadora: Em... ¿Y cómo fue el asunto este de tu hermana? ¿Por qué ella enfermería y...? Porque por momentos pareciera que es “O ella, o tú”

Miguel: Ya sé, no ¡mejor ella! (risas) Por... no sé... no, pues le gustaba mucho eso, y no sé, se ponía a ver programas y luego “ah, yo quiero ser enfermera” y se puso desde morrilla “yo quiero ser esto, yo quiero ser esto” y ya cuando le tocó el momento de salir de la secundaria y ya entró y ya, pos haz de cuenta que desde ese momento me dijo “necesito que me ayudes” pues, “no pues sobres” y haz de cuenta que ella se estaban esperando a que terminara, porque yo ya, ya... Y le dije “nombre!” porque ya, haz de cuenta de que ya me había hecho la idea de que yo nomás va a ser trabajar, trabajar y trabajar y nada de estudiar y yo dije “¡No, pues sobres, yo te ayudo!” (84:14).

Sostiene que en la época en la que se generó ese acuerdo él prefería trabajar y tener dinero y darle una parte a su hermana no le parecía un gran sacrificio. Pero ahora eso no parece ser suficiente: “No sé, también ya quiero ser alguien... y digo ¡menso! Si hubiera aprovechado el tiempo, ya sería alguien” (84:16). De sus amigas de preparatoria una trabaja de aeromoza y la otra está en una empresa: “¡Ah! si no me hubiera enviciado en las tocadas y todo esto ya habría hecho” (84:16).

Ahora, trae, junto con el resto de sus amigos, ganas de retomar la preparatoria. Al parecer, este proyecto nace con él y otro amigo, Juan y luego se fueron sumando uno a uno el resto del grupo. No obstante, Juan ingresó el mismo semestre en que se lo propusieron, pero él no pudo por el deber que tiene con su familia y luego el amigo se lo reprocha: “«¡Ah! Tú no cumples nada, no haces nada» y yo de que «¡Neh! Primero está la casa y luego después yo»” (84:56). Otro plan que le gustaría sería casarse, pero luego se dice a sí mismo ¡cálmate!

Se autodefine como alguien malo y manipulador, vengándose de la gente mediante lo que llama psicología inversa. Le preocupa volverse loco, porque se da cuenta que con mucha frecuencia habla solo, piensa mucho y cree que eso hace que le den fuertes dolores de cabeza. Tiene miedo de morir.

Para la segunda entrevista, comenta que ha desistido del proyecto de volver a estudiar, porque “todo cambia”: “ya ves, tienes muchos planes y luego ¡puf! Así que no...” (85:27).

7.2.7 La trayectoria educativa y de vida de Jorge (23 años): “Me apago”

Los momentos previos. Su mamá asistió a la primaria, mientras que el resto de sus hermanos llegaron a la secundaria, a excepción de un hermano que llegó a “tercero o cuarto de la primaria” (86:46), no quiso seguir y “fue uno de los que agarró más o menos rápido lo de la droga” (86:49).



La primaria. Asistió a la primaria de la colonia, pero cuando era una casita de madera. No le gustaba mucho la escuela, se desesperaba porque no podía comprender a pesar de poner atención, especialmente en matemáticas; tenía la sensación de que los contenidos pasaban rápido o que él era el lento, pero no se le grababa lo aprendido. Por este motivo, era de faltar mucho a clases y, al ser de mañana decía "no, pues que hoy no" (87:70). Tampoco era de participar mucho en clases y no hacía las tareas: "yo esperaba de que «no, en la noche lo hago» o «¡Neh! al rato lo hago» y ya ahí iba al siguiente día y no... Eso de la tarea ¡ya!" (87:40).

Cuando empezó a aprender a leer, notó que al salir a vender o al viajar en los camiones podía entender los anuncios y así comprender algunas palabras: "y ahí, en el anuncio de la Coca-Cola más o menos yo «¡Ah! esa letra era la "c" [la pronuncia como Q] y luego juntaba la "o" y así..." (88:16).

Se recuerda particularmente de una maestra que estuvo en su grupo los primeros cinco grados, que era buena en las clases y bonita. La maestra Lorena -este era su nombre- en sexto grado se casa y abandona la escuela. Otro profesor del cual tiene recuerdos era su maestro en sexto grado. Tenía tantas faltas que éste lo amenazó con que si faltaba una vez más "«ya no vengas, ya ni regreses» y... sí falté.

Figura 7.8. Trayectoria Jorge
Fuente: Elaboración propia

Y pos ya, ya me quedé en casa, «¡neh! ya no pasé!» y ya nada. De repente llega un compa, un compa, sí y dice «¡Eh! El maestro dice que vayas, tu última chance!» y sí fui” (87:36).

No le gustaba ir por las mañanas a las clases, pero estando allí ya se divertía. La actividad principal que hacía con sus compañeros de la escuela era jugar a los videojuegos y las maquinitas y, en alguna que otra ocasión, a hacer las tareas. La única vez que fue al cine, fue en sexto grado de primaria, en el último día de clases.

El primer intento de secundaria. Asiste en un primer momento a “una verde” (en referencia al color del edificio -87:2), en clases de verano y se le hizo difícil “un poco como con el Seven” (87:2) y no le gustaba el hecho de que le pidieran dar clases en frente de sus compañeros. También tiene una serie de dificultades con sus compañeros de clases, dificultades que son resueltas por los maestros que “salían y regañaban y «¡cada quien pa’ su casa!»” (87:15). No obstante, desde el punto de vista académico, nota que retiene más las clases y que se le “graban” los contenidos, aunque no llevaba tareas y no consultaba si tenía dudas, sólo se fijaba en las calificaciones que obtenía, sin averiguar el motivo de las mismas.

Comienza a consumir marihuana y thinner, aunque al tiempo abandona porque los docentes “nos decían que no he hagamos así y pos también uno. Pos también uno, pos a mí no me gustaba nada, a mí me daba asco el olor, pero ahora no...” (86:89).

El segundo intento de secundaria. Se quería salir de “la verde” y le comentan que podría continuar sus estudios en la nocturna. Platicando con un amigo, le dice que tiene cupo y que no era muy difícil y decide ingresar. Los horarios eran de 6.30 a 10 p.m. y tenía una organización particular: los maestros eran varios (tres o cuatro) siendo uno el que representaba la cátedra. La materia que más le gustaba era español y matemáticas la que menos. Los profesores eran regañones y cree que de repente “se pasaban”: “Sí... en veces porque en veces veía que a unos no les hacían casi lo mismo... haz de cuenta... pos... así que no, que no, veía de repente unos alumnos que estaban igual que yo, y así, y de repente como que no era igual el trato... que no se la llevaban...” (87:58).

Para los exámenes le daban guías de estudio, por lo que se le hacía calmado y, cuando no sabía la respuesta “pues... veías los exámenes de los otros y no le preguntabas y así te la pasabas” (87:14). Se siente más a gusto y comienza a platicar más con sus compañeros y compañeras.

En una ocasión enfrenta un problema:

Todo bien, nomás que por... una muchacha que andábamos y si... Pos sí, un pleitillo y me... Y luego la maestra era mujer, la otra, y ¿cómo se dice? que es... ponle que son como... cuatro o tres son maestros, pero uno de que... más o menos, es el más, el que cuenta más y esa era la maestra... Y esa, como era mujer también y yo que... así, tuvimos pleito y como yo anduve con una, ya me bajó puntos... Pero sí me pasó como quiera... (87:12).

“Apenas” termina la secundaria por las calificaciones y los pleitos que, si bien no eran escolares, lo afectaban, porque lo agarraban entrando o saliendo de la escuela.

El intento de ir a preparatoria. Desde la secundaria contempla la posibilidad de la prepa pero luego lo descarta porque “batallaba con las cosas, con los útiles y ¡neh! dicen que en la prepa está más caro y ¡neh!, no, no voy” (88:41). “Pos es más, [mi familia] me andaban llevando a mí a la

prepa, pero no quise... No quise... Es que también vi que era mucho, mucho gasto, mucho dinero y eso... pero pues bueno, no, no quise” (86:75).

El transitar laboral. Ha trabajado de ayudante de albañil, preparando las mezclas y cargando bloques, ya que señala dificultársele las demás tareas. Estas tareas las consigue mediante otros jóvenes de la misma colonia o porque se acercan contratistas a buscarlos, ya sea directamente con él o en la entrada de la colonia.

Su último trabajo fue en un Seven-11, comenzando como cargador y limpieza, pero prontamente le piden que atienda la caja. En este nuevo puesto se le complica el cobro de tarjetas telefónicas y recibos y la capacitación no fue suficiente, por lo que deja de ir. Ese trabajo fue el que más le gustó.

Se salía a la Macroplaza o la Alameda y en una ocasión fue a la Fe.

Cuando el Centro Funcionaba, tomó clases de grafiti y pintura mural. También le gustaba observar cómo los demás pintaban. En una ocasión, los llevan a una competencia de fútbol y, como eran muchos, los dividen en dos equipos y ambos ¡terminan compitiendo por la final!

Actualidad. Hace un mes que no trabaja. Se levanta a las 11 a.m. y se queda en su casa, ayudando en ocasiones. Se da cuenta que quiere trabajar, pero “de repente ya no [...] me apago” (86:74). Le preocupa no poder salir adelante, no tener voluntad de cambio por sí mismo. La situación en su casa tampoco es buena, por lo que se sale a platicar con el resto de sus vecinos y verlos jugar en la cancha de fútbol. La madre y una hermana trabajan en servicio doméstico.

Le gusta la música colombiana y las cumbias villeras. Como no tiene ingresos, no sale los fines de semana. Ve películas en la televisión, particularmente le llaman la atención las de terror y las de robots. Con sus amigos, se junta todos los días. Los observa jugar al fútbol, ya que hacen retas por “las cocas” y, al no tener dinero, no participa.

En ocasiones piensa en regresar a estudiar, pero sobre todo por el contacto con amigos y amigas, pero luego se dice que ya había descartado esa posibilidad, por lo que desiste.

7.3 Las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes escolarizados

A continuación, se relatarán las trayectorias educativas de los jóvenes escolarizados. Los casos están presentados cronológicamente junto con un lema que acompaña el caso: Rafael, Dina y Raúl.

7.3.1 La trayectoria educativa y de vida de Rafael (16 años): “Estudiante modelo”

Los momentos previos. Posee referencias familiares que se extienden hasta sus abuelos. Tiene presente que, desde muy joven, su abuela materna comenzó a trabajar en una estética y a través de ella obtuvo los recursos para que su madre estudiara en el Tec una carrera de secretaria bilingüe. Una historia similar ocurre con su abuela paterna, que se hace cargo de su familia a los catorce años, fecha en la que queda huérfana.

Respecto a su padre, sabe que hizo bien sus estudios hasta la primaria. La secundaria la terminó pero con dificultades tanto económicas como académicas, puesto que se juntaba mucho con otro hermano a hacer travesuras y “salieron muy apenas de la secundaria” (96:26). Por el contrario, su mamá siempre obtuvo buenas calificaciones e incluso los primeros lugares. Esto no siempre significó que encontrara un camino fácil en la escuela. Al parecer, un año tuvo una profesora que le ponía severos castigos y su mamá llegó a considerar dejar los estudios:

Una vez, estaba haciendo un trabajo así, con pura caligrafía, que se había tardado mucho y que a la profe no le gustó y se lo rompió y que lo volviera a hacer. Y dice que le dio un coraje y que le dijo “¿sabe qué maestra? Ya no quiero estudiar y no sé qué” No sé qué tantas cosas le dijo que total la ofendió. Entonces la maestra “es que vamos a hablar” y hablaron, pero en eso que fueron a hablar, todos los profes, todos los alumnos se quejaron también y terminaron... y terminó perdiendo ella, pues la verdad dicen que sí era muy estricta, y que al siguiente año, le tocó una maestra que era súper buena, que la invitaba así, al cine o a cenar (96:26).

Ambos padres lo estimulan para que estudie:

para que no estés con (¿como?) nosotros, tú tienes que estudiar. Porque yo no tuve estudios, aparte de que no tuve la oportunidad, pues... como no me gustaba y como antes eran otros tiempos, pues no sabíamos, pero ahorita ya tienes que a fuerza tener estudios, porque ahorita te piden experiencia, mínimo te piden la preparatoria para trabajar”. Antes era la secundaria, pero eran otros trabajos diferentes y ahorita no, ahorita ya tienes que tener, el título es lo que vale. Entonces todos los días “estudia mucho, estudia mucho, porque no estés así (96:53).

El Kínder. Estudió en el “Laura Barragán”, en Lomas Modelo.

La primera escuela. Ingresó a una escuela donde no había ningún compañero del kínder y no le gustó. Su mamá iba todos los días en el receso a llevarle la comida y él le decía que no le gustaba, que no encajaba y que se sentía mal. Durante la primera semana, todos los días algo sucedía y se la pasaba solo, sin hablar con nadie.

La segunda escuela. Se cambia a una que se llama “Reforma”, al turno de tarde. Esta escuela está cerca de su casa y allí se reencuentra con el resto de sus compañeros de kínder, con quienes comparte gratos momentos en el recreo.

La secundaria. Asistió a una secundaria piloto, que le quedaba lejos de su casa: “la elegí porque a mi mamá se la recomendaron. Le habían dicho «es muy buena secundaria, es una secundaria piloto y todo es nuevo, no importa que sea de gobierno, está muy bien para ese colegio»” (97:4). Ahora tiene que ir en metro, lo que significó un “golpazo que me ayudó más a madurar porque me iba yo solo” (97:4). Los primeros días se sentía extraño porque antes, para él, salir en metro era equivalente a pasear y ahora no era el caso, además de que siente el viaje muy largo. Finalmente, se acostumbra.



Inicio de la preparatoria. Sostiene haber deseado estudiar la preparatoria y le recomendaron la Prepa 2 porque “tiene buenas bases y siempre ha sido buena” (97:34). Ésta fue su primera elección porque se especializa en química y a él no se le dificulta mucho. Como obtuvo un puntaje alto, ingresó a lo que se denomina “grupo especial”. Si bien la preparatoria tiene historia con otros grupos especiales, Rafael se encuentra en uno piloto: no obtuvieron el puntaje deseado para los grupos especiales tradicionales, pero salieron alto. Por lo tanto, en lugar de llevar inglés progresivo, llevan una materia de tecnología en línea. Se reencontró con compañeros de la primaria y la secundaria ¡e incluso del kínder! con los que se junta en los recesos.

Comenzó a trabajar gracias a su mamá, que conoce a la dueña de la tienda. Al principio, simplemente apoyaba esporádicamente, en ocasiones donde la dueña o su familia tenían otras ocupaciones, pero luego le pidieron formalizar el trabajo, con horas y un salario fijo, “y ya, hablé con mis papás y sí, me dieron permiso y «no, pues que sí» y ahí surgió” (96:3). Si bien le gusta el trabajo porque gana dinero (lo que le permite moverse con más libertad), lamenta el tiempo que le quita, teniendo que trabajar hasta muy tarde los viernes o incluso les salen imprevistos que lo ocupan a último momento.

Figura 7.9. Trayectoria Rafael

Fuente: Elaboración propia

En términos generales considera que “está bien, porque me sirve de aprendizaje para... más después, para un trabajo más formal” (96:6).

Actualidad. Por las mañanas asiste a la preparatoria (7 a.m.), toma clases y, en el descanso se reúne con amigos (que no están en su salón) y nuevamente a clases. Luego regresa a su casa, come, se baña y descansa unos minutos, ya que por las tardes sale a trabajar, de 6 p.m. a 12 a.m.

Suele asistir a un grupo de “escuadrón”, un grupo con los que se reúne en la plaza a construir cosas o toman clases de supervivencia, hacen campamentos, etc. También los sábados se junta con sus amigos a jugar al fútbol. Con sus amistades suele platicar de diversión o mujeres, pero también de aspectos académicos: participan en concursos de la preparatoria o hacen tareas y proyectos juntos.

Su familia está compuesta de sus padres, dos hermanos menores y la abuela con la que se siente muy cercano. Le gusta mucho salir en familia, donde suelen ir a comer o al Parque Fundidora a andar en bicicleta. Le gusta ver televisión, particularmente documentales o jugar con su papá al Xbox. Prefiere los lugares abiertos y donde hace actividades a ir al cine. Los padres le suelen preguntar cómo le va en clases e incluso juntos revisan algunos aspectos.

Rafael piensa que es importante estudiar no sólo para su propio bienestar, sino también el de su futura familia ya que, como es hombre, será el responsable de su manutención. Además “de grande” le gustaría tener su casa, un carro y poder viajar, entonces se motiva a estudiar. No obstante esta motivación, llega a estresarse demasiado por tener tantas obligaciones.

Se ve a sí mismo como una persona sociable y paciente y muy protector con sus hermanas. Le preocupa estar bien, que no les falte nada como familia y se siente muy enfocado en sus estudios. Ve que hay otros jóvenes que están más interesados en las mujeres o en trabajar, que “les gustó el dinero y dicen «no, pues con esto la voy a hacer» y en realidad no, no la van a hacer” (96:37). No se siente maduro para estar en una relación amorosa y prefiere estar con su familia. Siente que estas épocas son difíciles a nivel familiar porque sus padres trabajan mucho y, a causa de su propio trabajo -por las tardes/noches- los ve poco.

7.3.2 La trayectoria educativa y de vida de Dina (17 años): “Descubriendo secretos”

Los momentos previos. Sus padres se conocen en la empresa en la que trabajaban, donde la mamá lo odiaba al principio y su abuelita le decía que en algún momento iban a terminar casados. Su mamá estudia contabilidad pero no terminó la carrera, mientras que su papá alcanzó a obtener el título. Por lo que le han contado, sus padres eran bien aplicados, pero mientras el padre le dice que “en el estudio nunca saliste a mí, pero en el deporte sí” (99:27), ella no cree que su mamá haya sido aplicada ya que “era bien rebelde. Y luego me dicen «No hagas así» y yo pienso «¡Si tú hiciste lo mismo!» (99:27).

La historia familiar. Vive con su mamá, una hermana y una media hermana. Ella es la única que sabe este “secreto”, mientras su otra hermana lo ignora:

Mi papá no me ha dicho, pero yo sí me enteré. Es bien raro, de hecho la psicóloga me dijo ¿Cómo? Este... yo estaba siempre revisando cosas y de “a ver ¿qué hay?” y había un sótano y estaba un como que librería, o algo así y estaban todos los álbumes y así. Y mi hermana se llama Herrera y estaban todos los Herrera, pero le cambiaron el apellido y mi tía me comentó algo así “¿cómo te

sientes si no es tu hermana?” y yo la trato como mi hermana, pero de chiquita yo no sabía, siempre fue muy diferente, como es morenita, se nota. Y ya, o sea, nadie me ha dicho nada... (99:71).

Esta hermana estudió nutrición y se casó por haberse embarazado a los 19 años. A esa edad se peleaba mucho con su madre y, según Dina, no quería vivir más ahí aunque ahora debe cuidar a un niño. Yéndose a vivir con los suegros, la tratan como “mujer de limpieza” (99:71): está siempre lavando o cocinando “y siempre le sale bien rico y todo y luego su suegra “No, no quiero esto. Hazme otra cosa de comer”. Yo me enojé y mi hermana ¡me regañó! ¡Ay, no! Y ya, “no, que no te creas” y yo “¡Grr!” (99:71).

La guardería. Fue a una cerca de su casa, en San Nicolás. Era muy “rebelde” porque mordía a sus compañeros, ya que en su casa mordía a su hermana que era muy “débil” y por eso tuvo muchos problemas, casi la suspenden (100:40).

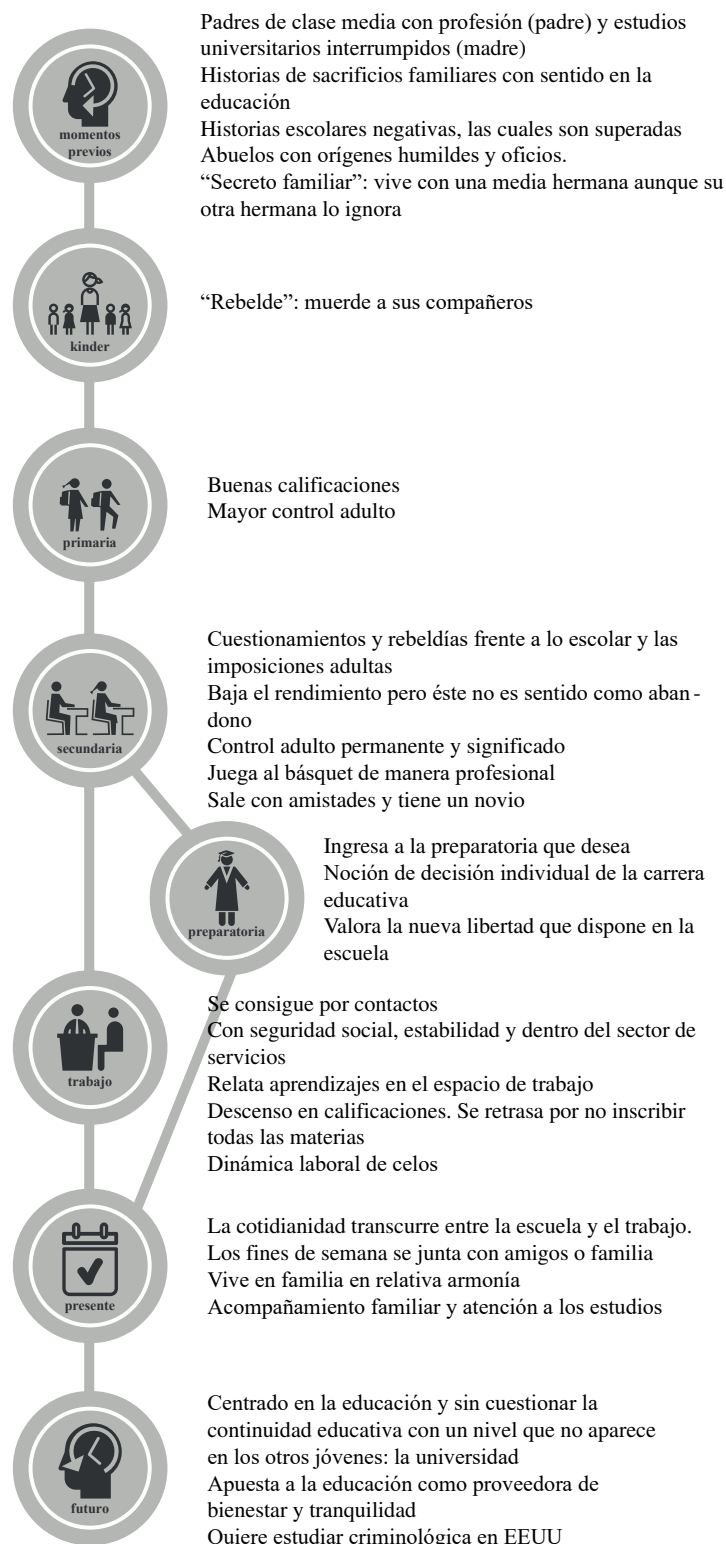
El kínder. A partir de esta instancia, va a una sola escuela hasta terminar la secundaria.

La primaria. Tenía muy buenas calificaciones, tanto en las materias en español como las de inglés. Le pedían que fuera a la escuela con todo el pelo recogido, “relamida”: “No podíamos traer de que fleco y siempre tenías que traer el chongo relambido ¡Ah! ¡qué cosa que me estresaba de que me peinaran muy fuerte! Tenía braquets, no sé, era muy distinta...” (100:5).

Siente que la primaria “era como mucho más de autoridad, no tenías horas libres, nomás el descanso y pues cada uno anda en su bolita y entonces casi no nos conocíamos” (100: 55). Todo era muy estricto: “todos con uniforme y con las mismas clases, los mismos horarios” (100:17). Ingresando al edificio, había un guardia que pedía identificación. Los acomodaban en filas por grado y por salón, mediante un micrófono. A la salida, los organizaban en función de aquellos que los recogían los padres, los que se iban en transporte y los que tenían hermanos más grandes. Se recuerda a sus compañeros todos bien peinados, con las tareas cumplidas y cargando todos los libros.

La secundaria. Si bien sigue en la misma institución que la primaria, en la secundaria cada materia tenía su propio maestro, tenían clases en laboratorios donde “habrían sapos y todo eso” (100: 8) y el recreo era más tarde (lo que le daba hambre), pero también los contenidos son más difíciles.

Le gustaba mucho la banda de rock “Chemical Brothers”, por lo que había forrado su cuarto de pósters. Pero su novio le decía que los odiaba y, cada vez que la visitaba, le pedía que quitara un póster. Los sábados se levantaba y limpiaba su casa, ya que tienen tres chihuahuas que están dentro todo el día y llenan de pelo los muebles.



Juega al básquet y entrenaba al frente de la Preparatoria UR de 6 a 8 a.m. Con sus compañeras tenían un club que se llamaba "Halcones" y todas entraron a esa prepa. Llegaron a quedar en cuarto lugar en la olimpiada nacional, representando a Nuevo León. En estos viajes podía ausentarse de clases hasta por dos semanas, pero le justificaban las faltas y solo le pedían que hiciera las tareas.

Como en tercero comienza a bajar su rendimiento académico: "Todos estaban de vacaciones y yo de que... presentando química porque en realidad había reprobado, como en tres exámenes... O sea, los reprobé y es de que me pasaron con la directora, porque se supone que no puedes reprobado las materias y así" (100:41). Para Dina, este cambio de calificaciones está relacionado con un cambio en su persona: "me gustaba más la diversión, algo así, porque ya no me importaba tanto. Como que viajaba mucho y ya no hacía tareas ni nada" (100: 42).

La vida en la preparatoria. Comienza a retrasarse porque no inscribe todas las materias del tetramestre y, al no llevar matemáticas, le impide inscribir las correlativas. También con el grupo "Halcones" salía muy seguido de viaje, ausentándose de clases por semanas, faltando incluso a exámenes. Entonces dijo "ya no puedo" (99:8) y abandonó el básquet. La mayoría de sus compañeros, al hablar de temas de la preparatoria, hacen comentarios sobre las clases o se piden la tarea.

Figura 7.10. Trayectoria Dina
Fuente: Elaboración propia

También se recuerdan de días en los que sucedieron cosas, por ejemplo una pelea o un viaje.

Tuvo una profesora que “le valía todo”: Decía “a mí no me importa la clase, o sea, todos charlaban, no ponía...autoridad, le valía” (100: 62). “De hecho, hubo una vez que llegué y solo estaba la maestra aquí sentada y no había nadie. Y luego «¿Hay clase?» y «Sí, pero nadie llegó» y yo «Ah...» Sí, lo que hizo fue poner mi nombre de que llegué y ya me fui” [7 etta.100]. Por lo general, tiende a vincularse con los profesores desde lo académico, preguntando si le faltan tareas o los temas que entran en el parcial. Para los exámenes, no estudia, “directamente me lo macheteo”: “porque me da flojera, porque no... no... como que no... ¡no me sale! Y me lo macheteo” (100:52).

Cuando tiene dudas sobre sus materias o dificultades con la escuela, asiste con el orientador de la preparatoria que la ayuda y la aconseja. Pero en general se siente más cómoda: puede platicar con sus compañeros, organizar sus horarios, se siente más “aliviada. Nosotros no tenemos un gran patio que digas que te pierdes, ¿verdad? Pero sí tenemos como más color y todo...” (100: 20). Puede peinarse como desee, maquillarse y utilizar su celular. Lo único que le hace difícil su asistencia a la preparatoria es que hace una hora en colectivo para llegar, por lo que se levanta a las 5.50 a.m.

Siente que, en materia académica, cambió “para mal”: “en primaria sí era bien inteligente, de que sacaba nueve, diez, nueve. En la secundaria empecé a bajar y luego ya en prepa es como que ya, ya me vale. O sea, ya lo último es que me conformo con setentas” (101:2).

Al parecer, hay otros aspectos que guardan más interés para los jóvenes y que los distraen de la escolaridad. ¿Cuáles son estos otros intereses? “Los otros y todo eso, los amigos...” (101: 2). Aunque señala que es en la preparatoria donde más ha aprendido. En particular, se interesa por las humanidades, mientras que batalla con física y matemáticas: “cambian de un día para el otro y le agregan y luego los números y con una calculadora tienes que (ininteligible) y tienes muchas fórmulas. Se descontrola...” [3 etta. 101].

El mundo laboral. Comienza a trabajar porque su madre no puede pagarle más los estudios. Justamente un compañero de la prepa retoma su trabajo en una tienda de venta de zapatillas y la invita. Ella dice “Ok, algún día tengo que trabajar y trabajar para ganarme dinero” (99:56).

Fue con Raúl a llevar su currículum (él la recomienda) pero finalmente solo completa la solicitud de empleo, que le preguntan si ya había trabajado con anterioridad y si estaba estudiando.

Cuando lo va a entregar estaba la gerente de la tienda en la que trabaja ahora junto con otras dos personas, que comienzan a pedirle que la contrate inmediatamente. Pero la gerente:

No tiene autoridad para eso y total, se lo dejaron al jefe. O sea de que... “No, pues sí, yo se lo entrego y en una semana vas a ver” y “Ah, bueno, está bien”. Y me dijeron eso y yo de que “No, me voy a esperar un rato” y ella rompió mi solicitud. Entonces, ya llevaba como dos semanas, tres semanas, un mes y no me dicen nada y hablé y me dicen de que... Me tocó de puro milagro el jefe y le contesté y le dije “No, pues ya había entregado una solicitud y no me han dado resultados” y “Ah, no, no encuentro tu solicitud”, por esta vieja. “Si quieres vente” y yo digo “bueno”. Y fui y me entrevistaron y todo, me dice “bueno, mañana vienes a la segunda entrevista” y ya, haz de cuenta que después de la segunda entrevista me contrataron y yo “¡bueno!”. Y claro que a chava con una cara... (99:5).

Desde que comenzó a trabajar allí siente que aprendió mucho de tenis, pero también sobre responsabilidad y el lugar que ocupa el cliente en la venta, también la logística del negocio (acomodo, limpieza, etc.)

La cotidianidad actual. Se levanta muy temprano (cerca de las 5.30) y se baña. Le toma una hora y media en camión llegar a la preparatoria. Toma sus clases y luego se va al trabajo para finalmente regresar a su casa, hacer la tarea, cenar y dormir.

Tiene dos meses trabajando en Taf. Le parece que hay muchas envidias, lo que la estresa, pero generadas por el comportamiento que ella asume frente a los clientes: al parecer los chicos la buscan a ella para que los atienda y ella les saca plática y se ríe y eso le molesta a la gerente “porque no hay chavos que la busquen a ella y lleva como dos años la chava... Bueno, yo le digo «No es mi culpa» ¿verdad?” (99:56).

Trabaja cuatro horas por día, de lunes a jueves con un descanso. De viernes a domingo trabaja más horas y con horarios más flexibles. Miden su desempeño en cantidad de ventas y le dan una comisión si llega a ciertas metas planteadas. Ahora que tiene ingresos propios, debe administrarse en sus gastos, por lo que separa de su sueldo primero aquello que debe pagar y luego lo sobrante se lo gasta en lo que desea. El tiempo también debe ser administrado tanto en transportación como en actividades que debe hacer, por lo que precisa establecer horas fijas para la preparatoria y sus tareas.

En la preparatoria siempre pasa unos momentos en la cafetería y juega al básquet con sus amigos. También platica o verifica su Facebook y Twitter. Los días de descanso sale con sus amigas, a comer, a platicar o al cine. Con sus amigas se divierte y se siente apoyada, ¡e incluso le enseñan muchas cosas! Por el contrario, con sus amigos de la preparatoria es difícil que se reúnan saliendo de ella porque “como ellos son disparejos, es muy raro que nos veamos, ellos se van con sus amigas, yo me voy con mis amigas y así” (99:12).

Le gusta mucho ver películas y es fanática de “La ley y el orden”. Tanto le llama la atención que quiere estudiar criminalística, para averiguar los motivos psicológicos que llevan a que las personas cometan delitos. Al respecto, cree que este gusto no se lo inculcó solamente el programa, sino más bien es resultado de una conjunción mutua: le interesa el tema, por lo que le gusta el programa y le gusta el programa porque le interesa el tema.

Los fines de semana se levanta más temprano de lo común y limpia un poco la casa y luego sale al trabajo. Si por la noche sale, ya se lleva la ropa para cambiarse en el trabajo. Como ahora los domingos trabaja, no tiene oportunidad de visitar a su abuelita que vive en el Cercado.

Los padres tienden a estimular su estudio, regañándola si reprueba pero también animándola a echarle ganas “pero también me dicen «Tú sabes, tú sola te vas a pagar los cursos, yo no te voy a pagar nada» y yo «Pues sí, me los tengo que pagar»” (99:26).

El futuro. Quiere estudiar “Criminológica” y averiguó en la UNI, pero no le gustó:

por lo mismo de cómo está aquí y no hay casi... O sea, si hay trabajo pero... Mm... como que batallo, o algo así. No está muy bien, no hay progreso. Y ya, en Estados Unidos también está. Y le dije a mi papá y me dice que sí, “nomás checa todo cómo es”, para ver de entrar a esa universidad...

Entrevistadora: ¿Y has averiguado algo?

Dina: Algo...

Entrevistadora: ¡Mira! ¡Qué bien! ¿Y con el inglés cómo estás?

Dina: Mm... ahí vamos... (99:50).

Supone que en la universidad estará más motivada “por lo mismo de que ya es una nueva experiencia, ya es tu futuro, estaré muy atenta” (101:5). En el último tetra averiguará la facultad, los costos y demás.

Imagina terminar esta carrera, luego estudiar otra y, si se puede, estudiar un doctorado.

7.3.3 La trayectoria educativa y de vida de Raúl (19 años): “Jugando a la prepa”

Los momentos previos. Su padre estudió una carrera técnica y era aplicado en clases, aunque también “hacía su despapalle” (102:27), pero su abuelo era muy estricto, por lo que hizo la escuela y la terminó bien. La madre, por su parte, terminó la preparatoria y no prosiguió sus estudios por falta de dinero. “Ellos han sobresalido por su trabajo y el empeño que hay que tenerle a todo” (102:20).

Los primeros años de escolarización. Sus recuerdos de primaria son escasos. Asistió a una escuela privada de San Pedro hasta terminar la secundaria. Sus padres lo inscriben allí por quedarles cerca de su casa y porque a la misma escuela asistió el papá. Para Raúl, “la primaria es más la familia” (103:30), la escuela es pequeña y es familiar mientras que en la secundaria aparecen otras figuras, como los amigos, los profesores y las clases.

Como estudiante, siente que en esa época no le importaba nada, por lo que los padres tienen que obligar a los hijos a estudiar; “tu padre te tiene que decir: «haz la tarea, haz la tarea»” (104:9). Argumenta que todos los niños tienen este comportamiento: “En la primaria, por ejemplo, no creo que un niño haga la tarea por sí solo, va a estar jugando, saliendo o ensuciándose, cosas que creen que le gusten, cosas que a él le divierten, no haciendo la tarea. O sea, si el papá no estuviera detrás de él, él no la haría” (104:10).

Esta etapa de su vida no es cuestionada, su permanencia en la escuela “no era de que «sí quiero», no tenía manera” (103:47). Si sus padres no lo hubieran obligado a asistir, no hubiera ido, a lo sumo hubiera asistido por los amigos, no por el aprendizaje. Ahora, al mirar atrás, siente que el transcurrir de esos años fue muy largo, aunque se la pasó divirtiéndose, en una vivencia que, considera, es a la vez larga pero rápida.

Recuerdos de secundaria. Si bien conocía a una gran cantidad de compañeros por haber estudiado en la misma escuela primaria, muchos estudiantes se incorporan en este nuevo nivel educativo y los subdividen en cinco grupos. El inicio de la secundaria supuso un cambio en él porque ahora se encontraba con muchos docentes (en lugar de uno solo), cada uno con sus propias formas de evaluar y de ser. De todos modos, este cambio no fue tan brusco porque “ya venía con la idea” (103:5): su hermana, dos años mayor, le había contado de cómo era y la gente que lo rodeaba lo fueron preparando para el cambio, “por los mismos comentarios que dicen a todos «no, vas a entrar y te van a dar tales maestros, este maestro te da así, este maestro te da asá» y comentábamos mucho

con los amigos que iban a casa, con las amigas que iban a casa, como que te van diciendo qué onda y cómo agarrar la onda con los maestros” (103:5).

Si bien le daba flojera levantarse temprano para las clases, llegando se divertía con sus compañeros, no sentía ninguna carga por parte de la escuela ya que salía bien en los exámenes prestando atención en clases y las tareas tampoco se le hacían difíciles.

El esquema de la primaria sigue vigente en este período: “En secundaria, ya eres un poquito más responsable, porque vas viendo un poco más lo que es la escuela. Pero aún así, el maestro está detrás de ti, detrás de ti. Viendo lo que tienes que hacer, que lo otro, porque... o tu papá también está detrás de ti, porque pues no lo tomas tan en serio” (104:9). Cree que, como todos, necesitó que alguien estuviera detrás de él, señalándole los deberes que debía cumplir, aunque disfrutó mucho de su libertad y que la gente lo tomara más en serio, al verlo más grande. Asimismo, aumenta un poco su sentido de responsabilidad y, si bien existe la “posibilidad” de no entrar a clases, también existe la conciencia que el aprendizaje le va a ayudar en su futuro, que empieza a imaginarlo. La escuela es muy grande, lo que le permite moverse sin que sus profesores lo encontraran, e incluso salirse. Comienza a proyectar qué le gustaría hacer, cuáles son las actividades que más le gustan, definiendo qué quiere para su familia, etc.

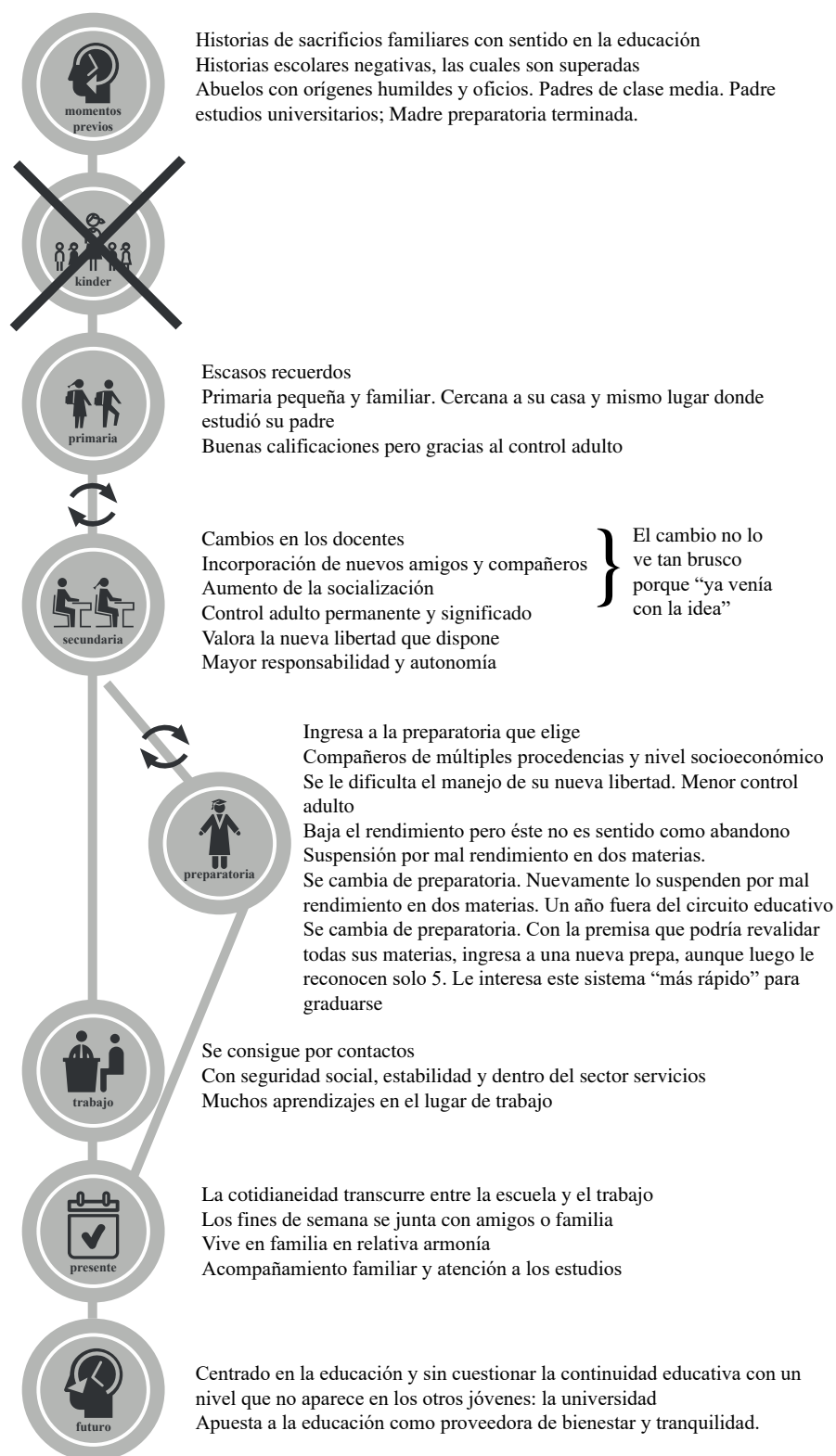
Terminando la secundaria, opta por cambiarse a otra institución para estudiar la prepa porque ya quería un cambio.

Avatares educativos (e interrupciones breves). Los padres le piden que escoja una preparatoria y elige la 23 de la UANL porque se la recomendaron, le quedaba cerca y porque su hermana ya estaba estudiando allí y le comentó que era muy buena.

Estuvo en la prepa 23 de la UANL, donde comienza a conocer un mundo nuevo: sus compañeros son de múltiples procedencias y observa una gama muy amplia tanto en nivel socioeconómico como en posturas frente a la escuela; hay estudiantes que no quieren aprender y otros cuya única oportunidad de estudio es esta; hay estudiantes que venden drogas, otros están en pandillas y otros que buscan pleito. Señala que era importante no mostrar miedo “como que todos con mala cara y todos como que quieren imponerte miedo y te acostumbras” (102:15).

En esta preparatoria deja dos materias por lo que lo suspenden. El cambio con respecto a la secundaria le resulta muy radical: de estar en un ambiente donde le imponían todo, se encuentra con una libertad que le resulta difícil manejar. “Era de que si tú querías, podías entrar o si no querías, no entrabas [...] Y pues yo estaba en la tarde y, ya ves, entraba a la tarde y en la mañana me salía y a veces no iba a la escuela o me salía a otro lado, o a veces íbamos a un juego y perdía clases” (103:55).

Una figura importante en esta época son los coaches, que se preocupaban por su comportamiento en la escuela y su rendimiento académico. Como los coaches también eran profesores, a veces les explicaban un tema o, terminando la práctica, reunían a todos para estudiar.



Se queda seis meses sin estudiar, período que se le hizo raro "porque al principio de que... o sea, faltas a la escuela, pero como que se te hace difícil sin estar en la escuela, y en el trabajo como que estás muy chico para estar trabajando, te das cuenta que el dinero que ganas no lo vas a hacer para mantenerte..." (103:7). De todos modos, lo acepta porque comprende los motivos.

Se cambia a la prepa 9, donde conoce a un maestro de matemáticas que le explicaba muy bien y se preocupaba por el aprendizaje de sus alumnos. Proponía ejercicios y, si tenían dudas, se quedaba sólo con él para explicarle o, de encontrar dos estudiantes con dudas similares, los reunía para enseñarse mutuamente.

Nuevamente tiene un problema con las materias: un profesor se olvida de registrarle una calificación y ello significó que se fuera a quintas, lo que implica otra suspensión. En esta ocasión, la suspensión lo sorprende porque no siente que haya tenido la

Figura 7.11. Trayectoria Raúl

Fuente: Elaboración propia

culpa. En un primer momento le dicen que “se pasó de materias” y, averiguando el motivo, descubre que un profesor no le reportó una calificación aunque había hecho el examen: “es que el maestro se olvidó de subirlo, tuvo un problema y no se puede y yo «sí, pero por ese problema yo voy a estar afuera seis meses» y el otro «ah... pero yo no puedo hacer nada» entonces yo «es que no puedo seguir» y «no, pues no» y ahí quedó” (103:60).

Cree que en este período es donde más aprendió porque no sólo fueron los contenidos, sino también el cambio de ambiente, de amigos, lo que lo hace reflexionar sobre cómo se puede aprender de cualquier entorno. Ahora, su responsabilidad cambió: “Y ya estando en la prepa eres un poco más responsable, porque los papás no están tanto detrás de ti y no, ya es más es tu decisión, si quieres seguir estudiando, si quieres terminar algo. Y ya te das cuenta de que es una preparación para la carrera y que acá es diferente, ya es dependiendo de ti, y solo de ti. Qué es lo que te gusta, vas a estar detrás de él haciéndolo” (104:9).

Cree que en la escuela le enseñan todo muy teórico, sin ejercer los aprendizajes (al menos en la realidad, sino que queda en la “simulación”): “En cambio, en la escuela es sólo ver lo teórico, estás aprendiendo, leyendo, pero no lo ejerces, no lo estás haciendo manualmente, no lo estás haciendo como se debe” (104:20).

La interrupción educativa. Con la suspensión, queda un año sin estudiar, lapso en el que valora todo lo que no hizo. Descubrió que sin estudios no iba a encontrar un trabajo bien, que le permitiera tener sus lujos o los gustos a los que está acostumbrado, de que su vida iba a verse muy apretada, limitándose en sus deseos por tener ingresos muy bajos.

Los primeros trabajos. Su primer trabajo es a los dieciséis años, en un salón de fiestas los fines de semana. Este trabajo lo consigue por una amiga de su madre, quien es la dueña del salón.

A los diecisiete años consigue un trabajo en una tienda de multivitamínicos por un año. Luego decide abandonar, “porque ya estaba harto. Es que no trabajo por necesidad, ni nada, nomás por gusto. Como que todo mi día, en mi casa, como que no. Y así aprendes a ganarte la vida laboralmente” (102:41). A los cinco meses de su renuncia, solicita nuevamente lo acepten en la empresa, que lo reciben sin problemas una vez que presenta nuevamente su papelería. El trabajo en este lugar es el que más le gustó porque aprendió mucho de salud, del cuerpo ya que recibió mucha capacitación a fin de asesorar correctamente a los clientes. Pero también realiza otros aprendizajes: aprende que “tiene un jefe”, que el dinero no se gana fácil, que los padres tienen razón cuando advierten que no puede andar por la vida haciendo cosas que no le dan provecho y “a ver el mundo como es y no sólo como la escuela [lo muestra]” (102:8).

Una búsqueda de reinserción educativa. A fin de evitar estar tanto tiempo sin estudiar por la suspensión en la UANL, pregunta en la UR, donde le comentan que podría revalidar sus semestres anteriores. Sin embargo, terminan revalidándole solo cinco materias, lo que significó prácticamente volver a comenzar nuevamente.

Ahora que está cursando en la UR ve que es más fácil el cursado, en cuanto a exámenes, tareas y clases. También el sistema le parece similar al de la secundaria, donde el estudiante está más “cuidado” y le están recordando sobre tareas que adeudan, faltas, etc. Permanece en la institución porque ya quiere terminar la preparatoria y “el sistema te promete porque es mucho más rápido, porque es cuatro meses. Puedes meter más materias, puedes avanzar mucho más rápido” (103:45).

De todos modos, lleva cuatro años en preparatoria, contando desde el principio, por lo que ya se le ha hecho mucho tiempo y quisiera ya poder estar en la universidad.

Le gustan las materias de humanidades y, en menor medida, matemáticas aunque a veces lo estresan porque “son muy exactas” (104:4). Ahora se siente mucho más comprometido con su formación y le asigna un sentido futuro a sus aprendizajes, en la medida en que “te va a servir para un futuro, que para aprender, que para llegar a ser alguien mejor en la vida, para progresar en la vida, para no quedarse estancado” (104:14).

La cotidianidad actual. Vive con sus padres y sus dos hermanos: una hermana próxima a graduarse de la universidad y un hermanito que está terminando la primaria.

Diariamente se levanta y se prepara para la escuela. Terminando las clases vuelve a su casa, descansa unos momentos y sale nuevamente, ahora a su trabajo. Atiende en una tienda de deportes dentro de un mall y, mientras no hay clientes, público, puede avanzarle a las tareas. Terminando la jornada, regresa a su casa, donde hacer ejercicios: corre, boxea y otras actividades dentro de su casa.

Su horario de trabajo es de 5 a 9 p.m. y descansa los miércoles. Eligió ese horario porque no le permiten tomarse días en fin de semana y es el día que programó más clases. Los fines de semana sale con sus amigos, ya sea al antro o a cenar.

Prácticamente no se junta con sus compañeros de clase, generalmente procura la compañía de quienes fueron compañeros de su generación, puesto que siente que tienen más libertades y son más maduros, con los pies en la tierra: sus compañeros de clase son chiflados y están acostumbrados a que los padres les paguen todos sus gastos. En la prepa se la pasan bromeando o haciendo tonterías. En cambio, con sus amigos puede platicar de sus problemas y lo ayudan. Sostiene: “dentro de la prepa es más que nada el estudio. Amigos son los que se encuentran aquí adentro y afuera hay otros amigos. Pero... más que nada estudio. Ya los amigos son los que agarras aquí, que llegas a conseguir...” (102:18).

En raras ocasiones hace tareas con sus compañeros, salvo que sea un trabajo en equipo. Por lo regular las hace solo y si hay un tema que se le dificulta, prefiere pedirle ayuda a sus amigos que están en la universidad. Se define como un estudiante promedio, “ni muy bueno, ni muy malo” (103:33), ya que presta atención en clases, intenta no faltar, pregunta cuando tiene dudas y procura cumplir con sus deberes pero a veces le da flojera y no presta atención y no está todo el día estudiando ni queriendo participar.

Con su familia suelen comentar de la importancia que obtenga una buena educación y sus padres quisieran que llegara a ser más que ellos, que progrese en la vida. Es por ello que lo ayudan a que siga aprendiendo. Con sus padres mantiene un vínculo de respeto, que incluso lo llevan a afirmar que no tiene la misma confianza que con sus amigos: “hay más respeto en la familia, hay más tranquilidad en la familia y no estás... pues, como siendo tú mismo. Porque es muy difícil que como tú eres, serlo con tu padre o tu madre, que no tienes la misma confianza... O sea, si tienes confianza, pero no la que tienes con un amigo” (104:6).

Siente que un defecto que tiene es ser muy flojo. Por lo mismo, procura tener todo su día ocupado para no estar tirado sin hacer nada...

Sus proyectos educativos futuros. Quiere entrar a la universidad, pero aún no está seguro si estudiaría leyes o administración de empresas. La primera opción le interesa por el trato con las personas y el poder defenderlas, aunque considera que puede ser un lugar de corrupción; en la segunda opción ve que tendría más opciones laborales y que “son más abiertos” (102:23), que el trabajo podría ser más fácil y que podría llegar a ayudar a las personas, dándoles trabajo.

Ve que el resto de sus amigos ya está en tercer semestre de la universidad y eso lo pone mal. Le preocupa mucho darse cuenta que terminará su carrera universitaria a los veintitrés años porque cree que es más difícil conseguir un primer trabajo profesional a esa edad. Ya quiere más responsabilidades, sentir que puede dar algo que le aporte más, “no sólo estar jugando a... ¡la prepa!” (102:36).

7.4 Discusión

La intención de este apartado es el de comparar las trayectorias educativas de los jóvenes con el fin de presentar una trayectoria modelo que represente el transitar de este grupo. A los fines de la simplicidad y con intención de favorecer la comparación sistemática de los casos, se suele recurrir a formatos visuales que presenten la información centrada en procesos, siguiendo los eventos de un caso específico a lo largo del tiempo (Miles & Huberman, 1994).

Elder (1998), sostiene que una mirada holística sobre las vidas y su desarrollo en el tiempo y contextos diferentes, permite identificar los siguientes cuatro principios:

1. Tiempo y lugar histórico. El curso de vida de los individuos está integrado y moldeado por los tiempos y lugares históricos que experimentan a través del tiempo.
2. El timing en las vidas. El impacto en el desarrollo de una sucesión de eventos o transiciones de vida es contingente con el momento en el que ocurren en la vida de un sujeto. Por ejemplo, un matrimonio temprano tiende a producir la acumulación de una serie de desventajas de vida, como dificultades económicas o la pérdida de educación.
3. Vidas unidas. Las vidas se viven interdependientemente y las influencias sociales e históricas son expresadas mediante estas redes de relaciones compartidas. Las dificultades económicas de un miembro es compartida por sus relaciones cercanas.
4. La capacidad humana (human agency). Los individuos construyen su propio curso de vida mediante las opciones y acciones que toman con las oportunidades y limitaciones de sus circunstancias históricas y sociales. La capacidad humana está relacionada con el poder tomar decisiones adaptativas dentro de las opciones y limitantes disponibles. Un ejemplo de esta capacidad es poder hacer alteraciones planeadas de los eventos de la vida (retrasar un embarazo, por ejemplo o el primer trabajo).

7.4.1 Graficación de las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes marginales

Jóvenes Marginales

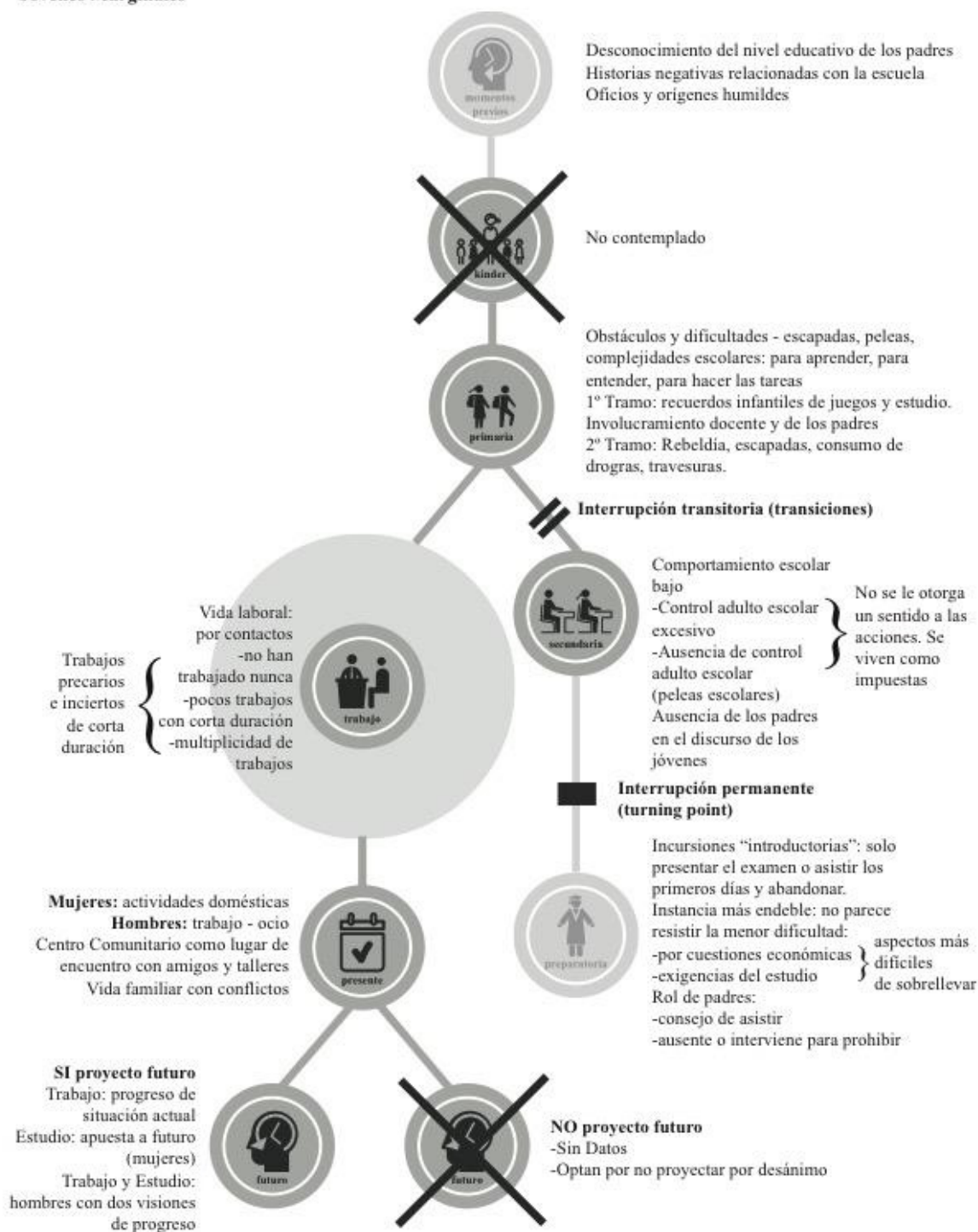


Figura 7.12 Trayectoria Jóvenes Marginales

Fuente: Elaboración propia

Dos grandes temáticas emergen del análisis de las historias de los jóvenes:

La trayectoria en sí. Las trayectorias de los jóvenes marginales muestran múltiples bifurcaciones, alternativas y opciones que se abren en paralelo a la escolaridad.

En algunos jóvenes se observan pocos recuerdos, lo que pudiera ser interpretado como una instancia lejana en el tiempo con poca significatividad.

Respecto a los adultos, pudiera señalarse que su intervención en general es vivida sin un sentido; tiende a centrarse mucho en aspectos específicos de lo reglamentario (uniforme, regaños, etc.) y no se puede asociar a acciones propias y útiles para el joven. Ya sea que se observe una rigidez impuesta o una ausencia total de control, los jóvenes parecen responder todos del mismo modo: rebelándose a través del desinterés, el cuestionamiento a las normas y el desarrollo de estrategias para burlarlas.

En el discurso de los jóvenes hay una completa ausencia de los padres. Se observa un paulatino debilitamiento en la demanda familiar para asistir a la escuela a medida que avanzan en los niveles educativos y un apoyo ambivalente. Aparecen para aconsejar continuar los estudios, pero desde una posición de diálogo más que de imponer. Prácticamente no intervienen en los conflictos escolares y, cuando lo hacen, es para apoyar a sus hijos frente a las autoridades, pero no los acompañan con los pleitos con los compañeros.

Asimismo, se observan desde los más tempranos momentos obstáculos y dificultades tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro de las dificultades reiteradas en todos los niveles, aparecen las ausencias a clases como elementos comunes. Ya sea por enfermedad o por escapadas, este es un elemento que se reitera y parece marcar una vivencia. Otras de las dificultades, probablemente ligada a la anterior es la dificultad para entender los contenidos, para aprender, para hacer las tareas.

Por su parte, surgen dificultades propias de cada nivel educativo: mientras la primaria y la secundaria los pleitos con los compañeros suponen una amenaza en la asistencia escolar, en la preparatoria las cuestiones económicas y las exigencias del estudio se imponen como prioritarias.

Este camino escolar aparenta delinear la trayectoria subsiguiente: los primeros trabajos, conseguidos en interrupciones transitorias o definitivas se caracterizan por ser también de corta duración, precarios e inciertos. En muchas ocasiones aparece la juventud como un argumento para ello, pero la gama de ofertas laborales sigue siendo la misma en el transitar de la vida.

Algunos jóvenes elaboran un proyecto a futuro, el cual contempla en todo momento el progreso en su situación actual. No obstante, se registra arrepentimiento por las decisiones tomadas en el pasado, que ha restado posibilidades en el presente, sobre todo en la conexión entre el trabajo y las demandas de escolaridad mínima.

Las transiciones. No hay muchas *interrupciones transitorias* como tales, lo que se observa es un paulatino debilitamiento del vínculo con la escuela, el cual se va haciendo cada vez más notorio. Hay distancias cada vez mayores entre lo que el joven busca, necesita y lo que la escuela ofrece. Junto con el debilitamiento del vínculo escolar, se refuerzan otros aspectos de la vida juvenil: mayor espacio para los amigos, el trabajo, la pareja.

Respecto a las *interrupciones permanentes*, pudiera afirmarse que las mismas se dan dentro de un nivel educativo o en la transición. El abandono cuando se da dentro de un nivel educativo, se da en los principios del mismo, al inicio. Hay algo *en* la escuela que genera el abandono, no *de* la escuela.

En todos estos casos se observan antecedentes del abandono y la decisión del abandono definitivo emerge cuando se visualiza que la situación es un camino sin salida. Si se revisa el contexto del hito encontramos:

- a. *Rol central y negativo de los padres*: ya sea mediante su ausencia (real o simbólica) o su intervención para sacarlos de la escuela. Padres con nivel educativo menor al de los hijos y su concomitante desconocimiento familiar de los requerimientos, demandas y necesidades del nivel educativo que abandonan los hijos. Experiencia familiar de “supervivencia” sin el título escolar.
- b. *Rol activo del joven*: él/ella parecen poder tomar la decisión o tener un papel central en esta decisión, sin importar la edad. Se apropia del discurso familiar y actúa en consecuencia.
- c. *Contexto de dificultades*: problemas económicos para mantenerse en la escuela, en lo que refiere a conseguir los materiales y realizar las actividades cotidianas (aparece en los jóvenes de marginalidad alta), una mayor intervención en otras actividades no escolares (las mujeres en el apoyo familiar y los hombres en el inicio de la vida laboral), las cuales se contraponen a las escolares. Se convierten, entonces, en *actividades expulsadoras* de la escuela. Ello no necesariamente significa que, en su ausencia, los jóvenes retornen a la escuela.
- d. *Rol pasivo o expulsador de la escuela*: Entorno con muchas horas libres, dificultades en el aprendizaje que no se subsanan, etc. Los jóvenes relatan historias de gran carga negativa para los maestros que se enfocan en los que tienen un buen desempeño y olvidan a los que muestran dificultades.

7.4.2 Graficación de las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes escolarizados

Jóvenes Escolarizados

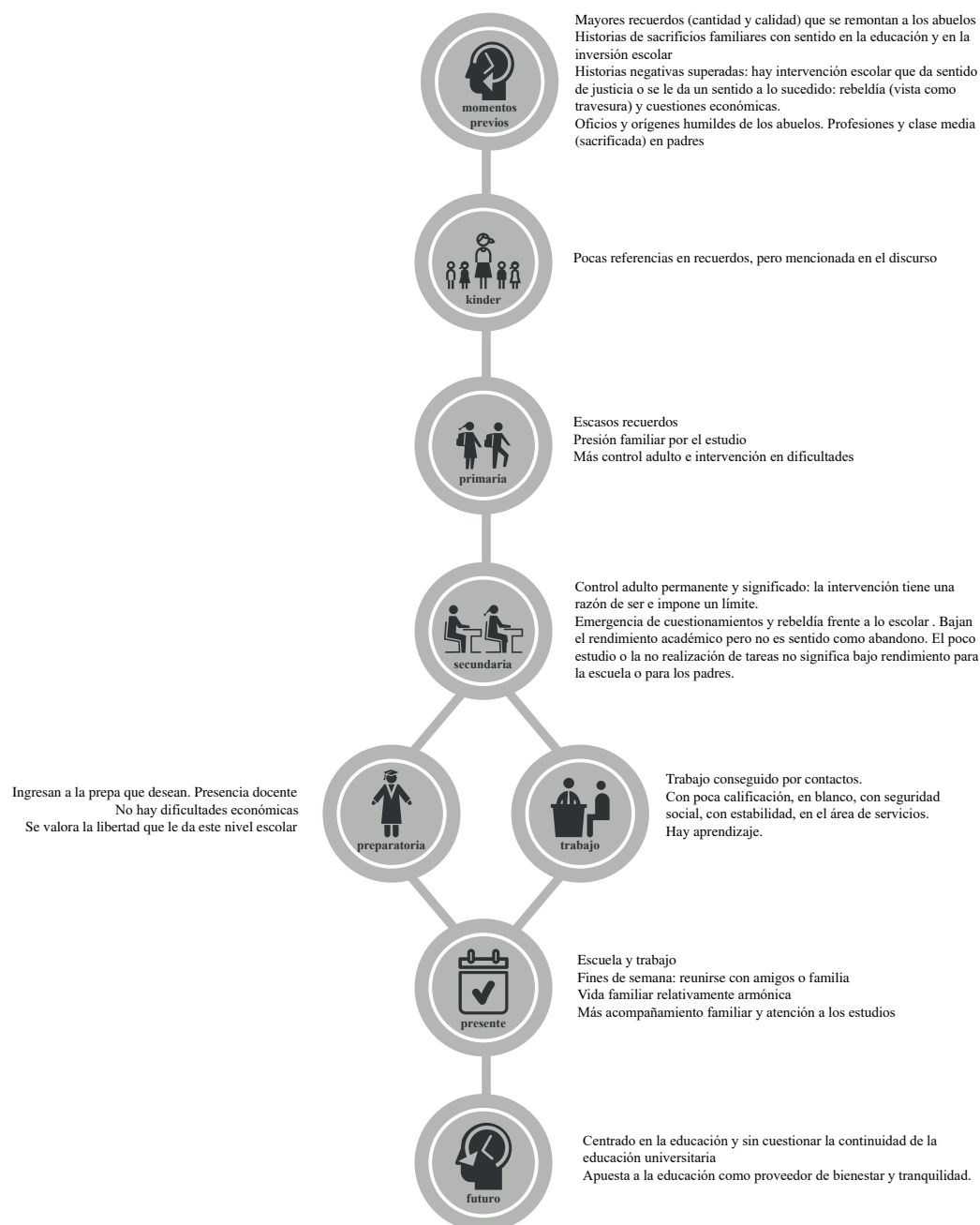


Figura 7.13 Trayectoria Jóvenes Escolarizados

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo que con los otros jóvenes, podría señalarse dos grandes temáticas:

La trayectoria en sí. Un punto a destacar de las trayectorias de los jóvenes escolarizados es que parece ser más lineal que la de los jóvenes marginales, siguiendo el paso escalonado de la escolaridad.

Hay una mayor emergencia de recuerdos, tanto en cantidad como en calidad. Éstos aumentan a medida que hay mayor proximidad con el tiempo, pero están presentes desde niveles educativos originarios.

Respecto a los adultos, la intervención de los mismos es significada; se le puede adjudicar una acción primera y viene a instalar un límite demandado en un marco de justicia. No se observa la ausencia de intervención adulta, sino más bien un acompañamiento. A pesar de esta situación, emerge igualmente la rebeldía y el cuestionamiento a las normas, lo que se manifiesta a través de un menor desempeño académico, pero estos comportamientos no son interpretados por el entorno como un abandono.

En este grupo los padres aparecen en el discurso desde las historias educativas familiares, controlar y acompañar el desempeño escolar y para fomentar la continuidad de los estudios.

En este grupo las dificultades (cuando aparecen) son vividas como desafíos para mantenerse dentro de la institución escolar y pueden ser de dos tipos: aquellas significadas como travesuras, emanadas de los estudiantes y relatadas con un dejo de inocencia y aquellas propiamente escolares que ponen a prueba el desempeño, pero siempre son superadas. Si bien se reconoce que hay un aumento de exigencias acorde, sube el nivel educativo, el incumplimiento de deberes no es vivido como motivo de abandono, ni para el joven, ni para la familia o la escuela.

La asistencia a la preparatoria no parece estar peleada con el trabajo: se consiguen espacios laborales que combinan con la escolaridad, la respetan y la valoran. Asimismo, están dentro de un marco normativo legal, que permite horas pautadas de trabajo, descansos y salarios acordados con anterioridad.

Finalmente, todos estos jóvenes proyectan un futuro escolarizado, donde se apuesta a los estudios universitarios como ejes de un proyecto laboral y personal.

Las transiciones. En estos jóvenes no hay interrupciones definitivas y solo uno presenta interrupciones transitorias. En este caso, la interrupción sirve para renovar el compromiso escolar y reforzar el vínculo. Se da una reflexión sobre la importancia de la escuela, mientras que los trabajos se viven como provisorios y las amistades se perciben con progresos personales.

Si se revisa el contexto de la continuación de los estudios, se puede afirmar que:

- a. *Rol central y positivo de los padres:* Apoyo económico y moral para la continuación de los estudios. Intervención familiar de monitoreo (incluye familia ampliada), aparición frecuente de discursos sobre el valor educativo. Padres con niveles educativos iguales o superiores a los jóvenes. Experiencia familiar de uso del título.
- b. *Rol activo del joven:* Centrado en el estudio. Se apropia del discurso familiar y actúa en consecuencia. Menores posibilidades de elegir un camino diferente del escolar.
- c. *Contexto de apoyo:* Disponibilidad económica para la continuación de estudios, intervención en otras actividades no escolares que se ordenan luego de la escolar

(Relacionadas indistintamente con el inicio de la vida laboral y la recreación). No olvidarse que los jóvenes pueden elegir el tipo y horarios de trabajo.

- d. Rol *activo o contenedor* de la escuela: Entorno más ordenado en asistencias y controles escolares, atención de dificultades escolares puntuales, etc.

El interés por recuperar el enfoque de las trayectorias reside en que “posibilita centrar el análisis en la interacción del individuo como ser social en el diálogo constante con su estructura familiar y su capacidad para construir su curso de vida y modificar su identidad heredada” (Sánchez Ibáñez, 2011: 173).

Como se observa en las trayectorias comparadas, es posible identificar que en los turning points aparecen circunstancias personales, familiares y sociales que aparentan orillar o condicionar la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo. Pero en todos los casos hay algún aspecto propio de la escuela que facilita la permanencia en el caso de los jóvenes escolarizados o los dificulta en los jóvenes marginales. Con este último grupo hay circunstancias en las que no permite errores o son muy poco tolerados, mientras que con los primeros incluso en momentos de vacilación se dispone de un espacio para la contención.

Podría señalarse que si bien se encuentran aspectos individuales o familiares en las decisiones de los avatares escolares, también podría afirmarse que hay un presupuesto institucional que “asume” una trayectoria modelo que “debe” seguirse: cuando ésta no es respetada, no se la reconoce como válida sino que se la castiga.

7.5 Resumen del capítulo

En el presente capítulo se presentaron las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes marginales y escolarizados: en un primer momento se realizó la exposición de los casos separando las historias por hitos mientras que en un segundo momento se compararon estas historias a la luz de sus semejanzas y diferencias.

Se evidencia que desde los más tempranos niveles escolares los jóvenes marginales comienzan a presentar interrupciones, tropiezos y bifurcaciones, mientras que los jóvenes escolarizados mantienen una trayectoria más homogénea y, en el caso de presentar trayectorias multirregresionales, son prontamente incorporados a la cotidianeidad escolar. A medida que se sube de nivel escolar, muestran mayor desvinculación académica, mientras que los jóvenes escolarizados pueden mantener un sentido de pertenencia y permanencia en la institución. Estas dos opciones pueden ser interpretadas a la luz de diversos factores, entre los cuales se destaca la familia, la posición en la que se ubica el joven, el contexto y sobre todo, la institución educativa.

Con este capítulo se culmina el apartado que procura responder al objetivo de “Examinar y situar las representaciones sociales en el contexto en el que está inmerso el joven marginal” junto con lo expuesto en el capítulo 5 (que abordó el objetivo de “Identificar y describir el sistema de representaciones del joven marginal sobre la educación formal”) y el capítulo 6 que muestra los elementos intervinientes (contexto de generación de las representaciones sociales). A continuación, se presentan las principales premisas que se consideran permiten entender el proceso de construcción de las representaciones sociales de la educación en los jóvenes marginales.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

8.1 Introducción

En los capítulos anteriores (capítulo 5, 6 y 7), se han expuesto las tres grandes temáticas que permitirán dar respuesta al interrogante de investigación: ¿Cómo se construye el sistema de representaciones sociales del joven marginal sobre la educación formal? Dando respuesta a esta pregunta, se obtienen ciertos lineamientos a considerar respecto a la inclusión de poblaciones históricamente marginadas del sistema educativo formal y, con ello, mitigar en las políticas educativas “algunas de las comprobadas injusticias que se proponen confrontar” (Gargarella, 1999: 27).

En el presente capítulo se plantea el objetivo último: dilucidar el proceso de construcción y “Desarrollar un modelo teórico explicativo de las representaciones sociales que muestre la dinámica del proceso de construcción a lo largo del tiempo”. Es por ello que el capítulo se organiza en torno a dos grandes temas: en la primera sección se abordará la construcción de las representaciones sociales y la propuesta teórica para pensar cómo se conformaron. En la segunda sección se realizará un balance general de la investigación, presentando algunas recomendaciones para futuras investigaciones y reflexiones en torno a posibles estrategias de inclusión educativa para jóvenes marginales.

SECCIÓN PRIMERA: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RS DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN LOS JÓVENES MARGINALES.

La presente sección analiza el proceso de construcción de las representaciones sociales de la educación formal en los jóvenes marginales: se explicitan los diversos momentos por los que atraviesan los jóvenes en sus trayectorias de vida, enmarcándolos en un contexto particular. A la luz de estos cruces, se realizan inferencias respecto a sus representaciones sociales y la particular forma que asumen y se plantean los cambios que sufren a lo largo del tiempo.

8.2 La construcción de las representaciones sociales

El debate sobre cómo se interrelacionan lo social y lo individual, lo “real” y lo “falso”, en el proceso de aprehender la realidad, ha merecido considerable atención dentro de la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2008). Según esta orientación, la sociedad ordena y prefija el conocimiento individual en lo que respecta a su contenido y forma, aunque para el sujeto la realidad tal y cómo la vive asume la apariencia de un carácter natural de ver al mundo.

Lo real se compondría de fenómenos observables, pero también de la

Significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; se integran en él prácticas y nociones, conductas y representaciones (...) Lo real abarca asimismo, aun cuando entren en contradicción, prácticas, valores y normas formales: lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone debe hacer (Guber, 2004: 83).

En este sentido, la representación de algo connotaría “aquello que está en el lugar de otra cosa” (Infante, 2008: 403). Siguiendo a este autor, se conformarían por porciones de sistemas semióticos que, como construcciones culturales, “aparecen como mediadores entre nuestra acción individual y la naturaleza” (405), y por lo tanto, forman parte de la realidad *mediada socialmente*.

Ahora bien, las representaciones sociales se estructuran en este diálogo entre los sujetos, los grupos entre sí y el objeto sobre el cual se emiten, conformando un discurso colectivo que determina y genera prácticas sociales (Jodelet, 1993). Es allí donde se encuentran sobre todo las representaciones sociales hegemónicas; compartidas por un gran grupo de la población, son tan antiguas que su origen queda invisibilizado y su rol fundacional escondido bajo un manto de “naturalidad” (Glăveanu, 2009). Pero también al interior de ciertos grupos sociales emergen representaciones sociales emancipadas y polémicas, las cuales llevan a la creación y al cambio social (Rätty & Snellman, 1992a).

Si se observa el **proceso de construcción de las representaciones sociales desde una perspectiva dinámica**, puede observarse que aquellos aspectos centrales que aluden al núcleo condensan lo más figurativo y arcaico de las representaciones sociales (Duveen & De Rosa 1992). La *objetivación*, este “volverse concreto”, “involucra el proceso social de comunicación y discurso colectivo” (Moscovici, 1979: 160) y, en consecuencia, muestran lo más hegemónico y neutral: el maestro y el estudiante están pensados en torno a un *hacer* (enseñar, escribir en la pizarra, estudiar,

etc.); aunque también emergen elementos de su *apariciencia física*: el maestro es un adulto mientras que el estudiante es un niño que, por lo general es aplicado. Por último, la escuela es el lugar físico donde tiene cabida el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Moscovici (1979) indica que, en determinadas circunstancias socialmente definidas, las personas se dejan guiar por representaciones hegemónicas. Los aspectos periféricos se acomodan a la realidad de los grupos sociales y, frente a lo no contemplado tradicionalmente, se activa un proceso de integración a los sistemas representacionales (*anclaje*), volviendo al objeto parte del mundo personal compartido (Wagner, Hayes et al., 2011).

Ahora bien ¿qué sucede cuando se presenta una anomalía? En principio, los elementos periféricos de la representaciones sociales buscarían acomodarse para dar respuesta a la misma, pero si la anomalía no puede integrarse, “la nueva experiencia pone en riesgo la validez completa de la representación” (Wagner, Hayes et al., 2011: 149). El individuo buscará nuevas interpretaciones en su grupo de referencia o incluso puede llegar a nivel colectivo, generándose debates y discursos que buscan nuevas interpretaciones, llevando a representaciones sociales emancipadas y polémicas. Éstas parecen estar conformadas por aquellas experiencias compartidas socialmente, pero aluden a experiencias propias de los diferentes grupos sociales.

Entonces, **se registran representaciones sociales polémicas tanto en el grupo de los jóvenes marginales como el de los jóvenes escolarizados, aunque sus diferencias internas puedan explicarse por la procedencia social**: en los jóvenes marginales se encuentran como representaciones sociales alternativas la figura del maestro como un sujeto intercambiable, que podría ser cualquiera; la del lugar de aprendizaje simbólico, que está constituido por los espacios abiertos, siendo central la calle. A su vez, el estudiante es reemplazado por un joven, imagen que parece no poder coexistir con la del aprendiz. De este modo, la identidad infantil convive con las representaciones sociales tradicionales de la escuela, mientras que la identidad juvenil rechaza esta posición, fruto del cuestionamiento propio de esta etapa de vida.

Contrario a este grupo, los jóvenes escolarizados no transmiten representaciones sociales alternativas del docente, mientras que la del estudiante como joven parece coexistir con la noción de estudiante (se lo dibuja de manera juvenil pero en ambientes escolares, con actividades escolares); por último, el lugar de aprendizaje simbólico está representados por el logo de la preparatoria, el nombre o la bandera. Tal como lo afirma Infante (2008), la forma que asumen las representaciones sociales pueden modelar el significado de las mismas, aunque en toda representación hay un uso simbólico que excede a su forma, que lo supera y que no puede explicarse por las reglas de la constitución formal.

Si se comparan los dos grupos de representaciones sociales alternativas, se puede afirmar que ocupan un lugar valorado diferencialmente: mientras las de los jóvenes marginales conducen a ampliar el espacio educativo y volverlo prácticamente intercambiable con otros actores no escolarizados que no son validados socialmente (un ambiente de trabajo, un amigo, etc.) los jóvenes escolarizados adhieren al camino de la educación formal y se separan ligeramente de él para enriquecerlo y apropiarlo, pero no a cuestionarlo.

Tal como se evidenció en el capítulo 7, las trayectorias de ambos grupos de jóvenes apoyan y dan razón de ser a estas representaciones sociales: las vivencias que marcaron cada uno de los caminos señalan que efectivamente un maestro puede ser cualquier persona para un joven marginal y que

la calle es un lugar de aprendizaje que guarda una proximidad y realismo tal que iguala o supera a la escuela, que insiste en transmitir contenidos aislados de su realidad. Por su parte, los jóvenes escolarizados encontrarán aprendizaje en ámbitos como los señalados por los jóvenes marginales, pero son ubicados en un entorno separado del escolar, que les permite acceder a nuevos horizontes.

En las representaciones sociales de los jóvenes marginales prevalecen los aspectos actitudinales por sobre la información y el campo de representación. Por el contrario, en los jóvenes escolarizados, estos últimos dos se imponen sobre el primero. Esto es coincidente con lo señalado por Duveen & De Rosa (1992) cuando sostienen que las representaciones sociales constituyen una organización cognitiva, donde los valores y el conocimiento no están ligados por los cánones de la lógica y donde incluso “la valorización precede a la conceptualización” (98). Al respecto, sostiene Moscovici (1979):

Quando se trata de representación social, el razonamiento causal se reduce a eso. El objeto no se diferencia de la causa, la que se convierte en un componente y una cualidad de aquel (...) no se juzga al objeto mismo en función de un criterio de orden general, sino más bien en función de la relación que se tiene con él (57).

Esta diferenciación entre ambos grupos no parece casual y ha sido una característica ya advertida por Moscovici (2001): el acceso primordial de la información de una representaciones sociales significa tener un control y hegemonía de las interpretaciones de la realidad que suelen caracterizar a los grupos de elite, mientras que la iconografía y la actitud es propio de las masas, quienes reproducen el discurso oficial o introducen alternativas que se contemplan lateralmente en las conceptualizaciones.

Desde la **mirada ontogenética el proceso de construcción de las representaciones sociales** muestran tres etapas, marcadas por las trayectorias (y sus vicisitudes) y el contexto: el apoyo familiar y la experiencia escolar, las cuales aparentan determinar unas representaciones sociales también con marcas temporales. La siguiente tabla presenta estos momentos en los jóvenes marginales, incorporando las trayectorias y el contexto:

Momento	representaciones sociales	Trayectoria	Contexto
El estudiante niño	Tradicional: de un maestro que impone autoridad (aunque se lo cuestione), un estudiante aplicado, dedicado e inteligente y un lugar de aprendizaje escolarizado.	Centrado en la primaria fundamentalmente. 1er. Tramo de recuerdos infantiles y de estudio. Involucramiento de padres y docentes y creencia en el futuro escolar del joven. 2do. Tramo de travesuras, rebeldía, etc.	Fomento y apoyo por la escolarización. Se considera como un mínimo a cubrir y se activan mecanismos para la continuidad en el nivel educativo: regaños, revisión de tareas, etc.
El joven cuestionador	Alternativas: un maestro igualado a cualquier persona, un joven (no-estudiante) y la calle, el trabajo y otros ámbitos	Centrado en la secundaria fundamentalmente. Comportamiento escolar bajo. Descreimiento adulto por la permanencia escolar del joven, siendo sus	Fomento y apoyo a un integrante de la familia sobre el cual se hace la inversión de la escolaridad, siempre y cuando muestre

	alternativos como lugar de aprendizaje	intervenciones poco significadas. Emergencia de otros ámbitos que guardan importancia: amistades, CC, trabajo, etc.	comportamientos aprobados por la familia. Se corre la posición adulta de la obligatoriedad al consejo y la sugerencia.
La revalorización de la educación	Tradicional: mirada a la siguiente generación donde el maestro imponga autoridad, el alumno sea aplicado, dedicado e inteligente y el lugar de aprendizaje es el escolarizado.	Proyección a futuro: Progresión en el trabajo, menciones a retomar el camino educativo como ideal pero no concretado en acciones. NO proyección a futuro.	Franca oposición: Se aconseja el abandono o se señalan otras actividades como de mayor provecho.

Tabla 8.1 Principales transformaciones en las representaciones sociales en función de las trayectorias y elementos contextuales de los jóvenes marginales

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

Los primeros tramos de las trayectorias educativas parecen enmarcarse dentro de un contexto de apuesta y creencia por el futuro académico del estudiante: se recupera una primera etapa de recuerdos infantiles de juegos y estudio, con apoyo docente y de padres en el aprendizaje de los niños. Dependiendo de las características del joven y su grado de marginalidad, en esta fase comienzan a emerger (antes o después), algunas referencias a la rebeldía, escapadas, peleas y dificultades para aprender, las cuales despiertan mecanismos de adecuación más o menos eficientes por parte de padres e institución escolar. En concordancia con estas experiencias, las representaciones sociales guardan referencias tradicionales: el ambiente de motivación y dedicación a lo escolar parece predominar.

Luego parecieran comenzar a surgir ciertas dificultades: los jóvenes empiezan a mostrar un comportamiento escolar bajo, mientras que aumentan los conflictos entre compañeros o los intereses extra-escolares. Por su parte, las intervenciones adultas van perdiendo su sentido, sin poder enmarcarse dentro de un ámbito de normas, sino que se viven como impuestas. La actuación adulta en la escuela parece activarse por la actuación adolescente: mientras en la primaria el estudiante es un niño, en la secundaria y preparatoria se está frente a un joven a quien se le presuponen ciertas conductas de rebeldía, aumentando y rigidizando el control.

Los padres también muestran cambios en sus discursos: desde una posición más ambivalente, se apoya la educación aunque conservando cierta distancia: se lo ve como una alternativa a no hacer nada o se acompaña de modo *simulado*, se sigue el juego escolar pero no se cree en él.

Por su parte, el joven atiende a los mensajes educativos hasta cierta edad y luego comienza a tomar distancia para separarse de ellos, analizarlos y tomarlos (o no) tal como lo advierte Knobel (2009). Los cambios psicológicos y sociales propios de la juventud coexisten con la asunción de roles adultos (por ejemplo, colaborar económicamente en el hogar), lo que cambia el rol de los jóvenes en la dinámica familiar.

Lo que se observa en **los jóvenes marginales que presentan una paulatina desvinculación con el sistema educativo**: continúan inscritos, pero no cumplen con las actividades escolares (no hacen

tareas, faltan, no llevan materiales, etc.) e incluso pueden llegar a medidas disciplinarias que producen un vínculo tenso con la escuela. A esto, es preciso sumarle: “No son sólo las condiciones del presente las que generan para los chicos y las chicas alto nivel de desafiliación con respecto al proyecto escolar: también son las condiciones de futuro” (Terigi, 2007: 16). Es en este momento donde se observa la emergencia de representaciones sociales alternativas, cuestionadoras del modelo tradicional escolar y que manifiesta esta desvinculación: la emergencia de roles “docentes” en otras personas, que guardan aprendizajes valiosos; la auto-asignación como joven, etc.

Por último, luego del abandono escolar (particularmente quienes muestran más tiempo fuera del circuito escolar) aparece un nuevo giro: la **revalorización posterior de lo educativo formal para mejorar su situación laboral e individual**. Ésta no se acompaña de acciones concretas, sino que se deposita en la siguiente generación, apostando por “otros” que quizás luego puedan cumplir esta misión.

Desde esta mirada, una vez fuera del circuito escolar, **se vuelve a las representaciones sociales tradicionales, reproduciendo un mismo ciclo**. No se observa el cuestionamiento ni la modificación de las representaciones sociales tradicionales, como tampoco la posibilidad de fusionarlas con algunos aspectos de las representaciones sociales alternativas. Las representaciones sociales parecen quedarse fijas, sin modificar el recuerdo ni las interpretaciones.

Es en estos casos donde cobra sentido la expresión de Terigi (2007), de la constitución de la “obligatoriedad subjetiva”. Promulgar nuevos niveles de obligatoriedad escolar plenamente supone varios desafíos; uno de ellos es implementar en los diversos grupos sociales la necesidad y la importancia de su cursado, dándole sentido a los topes educativos.

Por su parte, los jóvenes escolarizados también muestran tres etapas en sus representaciones sociales, con un carácter diferente:

Momento	representaciones sociales	Trayectoria	Contexto
El estudiante niño	Tradicional: de un maestro que impone autoridad y que tiene un saber digno de atender, un estudiante aplicado, dedicado e inteligente y un lugar de aprendizaje escolarizado	Pocos recuerdos reales, pero abundante discurso familiar sobre las historias educativas.	Fomento y apoyo por la escolarización. Se considera como un mínimo a cubrir y se activan mecanismos para la continuidad en el nivel educativo: regaños, revisión de tareas, etc. Noción de sacrificio familiar
El estudiante joven	Alternativas no cuestionadoras de la educación; coexistencia entre el ser joven y ser estudiante, los espacios escolarizados se abstraen en un marco tradicional.	Continuidad en la vivencia escolar, con control adulto significado y permanente. Los cuestionamientos escolares se dan en un marco de contención e interpretados como “juveniles”	Fomento y apoyo a través del control adulto (incluida la familia extensa). Valorización del título que es visto como un punto de partida. Desde una posición adulta, impone la continuidad de los estudios.

La valorización y el futuro con la educación	Proyectadas: es un camino el cual transitan (y seguirán haciéndolo), fomentando la superación y la mejora en los futuros puestos de trabajo	Coexistencia de espacios educativos con otros espacios (laborales, amistades, etc.). Sentido escolar a estas vivencias y optimización de aprendizajes	Fomento y apoyo: el tope educativo está puede en niveles más altos, incluso más altos que el logrado por los padres.
---	---	--	--

Tabla 8.2 Principales transformaciones en las representaciones sociales en función de las trayectorias y elementos contextuales de los jóvenes escolarizados

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados

En coincidencia con los jóvenes marginales, los primeros tramos de la educación se transitan en un marco de creencia por el futuro académico del estudiante: Si bien no son muchos los recuerdos infantiles que traen los jóvenes, se recuperan muchos discursos familiares: se observa más presente una historia familiar que se remonta a los abuelos, enmarcadas en un contexto de sacrificio y valor a lo educativo a pesar de las dificultades. Aparecen algunas menciones individuales de esta época asociadas a cuestiones tradicionales: uniforme, ritmos de clase etc. En concordancia con estas experiencias, las representaciones sociales guardan referencias tradicionales: el ambiente de motivación y dedicación a lo escolar parece predominar.

Los subsiguientes tramos educativos se acompañan de otros aspectos extra-escolares que conviven con ellos: la juventud, el trabajo y la familia se dan en paralelo y estos “mundos” tienen la flexibilidad suficiente para permitir su coexistencia. Las intervenciones adultas siguen siendo sentidas, dándole un valor mientras que el discurso de los padres se mantiene igual, puesto que se trata de niveles que se consideran necesarios de transitar. Por su parte, el joven puede comenzar a asumir roles adultos en transición, en un “como si”. La emergencia de representaciones sociales alternativas coexisten con las tradicionales, integrándose a ellas.

Por último, se observa una proyección a futuro que involucra un proyecto educativo, lo que permite afirmar que en **los jóvenes escolarizados las representaciones sociales van mutando conforme a los nuevos ciclos**, adaptándose a la realidad cambiante que asumen y dotándola de sentido.

Entonces, el transitar de las representaciones sociales puede catalogarse por los tres ejes de este trabajo:

Respecto a las representaciones sociales del maestro: El docente es alguien que tiene mayores conocimientos que el estudiante e impone su autoridad en el ambiente escolar. Como esta autoridad **no es significada**, se asume una posición de cuestionamiento a quien toma el rol oficial y se habilita a otros este rol, entonces “maestro puede ser cualquiera”. Es el carácter emocional que tiñen las representaciones sociales de los jóvenes marginales el elemento nodal del maestro, con pocos elementos que brinden contexto a su comportamiento, continuando vivo el recuerdo negativo pero sin incorporar reflexiones posteriores. Los jóvenes escolarizados, por su parte, no enmarcan este vínculo dentro de un ámbito emocional, sino que lo centran en una labor.

Respecto a las representaciones sociales del estudiante: Contraria a la afirmación de Hernández (2010), que argumenta que la división entre joven y estudiante obedece a separaciones teóricas más que pragmáticas, en el caso de los jóvenes marginales trabajados, la visión de estudiante

parece no coincidir con la del joven. **Para los jóvenes marginales, ser estudiante significa quedarse en una época vital primaria, caracterizada por un sujeto infantil que no cuestiona las reglas y que consigue logros escolares (un estudiante niño).**

Opuesto a este grupo, en los jóvenes escolarizados se observa la posibilidad de construcción de un joven estudiante: aquél que sin resignificar su identidad adolescente se imagina a sí mismo como estudiante; es más, parte de su identidad adolescente *es* ser estudiante.

Respecto al lugar de aprendizaje: Los jóvenes marginales comienzan a incorporar en su cotidianeidad **otros espacios que conforman aprendizajes de suma valía para su realidad y que compiten con la “realidad” escolar.** Entonces, el trabajo, la calle, el Centro Comunitario y los amigos cobran la fuerza de los ámbitos escolares. Los jóvenes escolarizados, contrariamente, conviven con estos otros espacios y logran armonizar los discursos entre sí. Señalan aprendizajes (que recuperan incluso más que los jóvenes marginales), pero no parecen oponerlos ni valorizarlos más ni menos que los escolares.

La interpretación que puede hacerse es que **las representaciones sociales toman como primer eje las experiencias, las cuales determinaron un discurso que fija las acciones concretas, pero que coexiste con otro discurso, más formal y externo, escolarizado.** En este otro discurso hay armonía entre los diferentes actores sociales y es el compartido socialmente por otras poblaciones con mayor poder social. Este segundo discurso posee resquicios de alteridad (por ejemplo, también sale el desgano docente y el malestar) pero donde las experiencias no sobrepasan el discurso tradicional, por lo que pueden conservarse las representaciones sociales en su formato tradicional, sin verse cuestionadas.

“Las representaciones sociales son, en consecuencia, no sólo un producto de los seres humanos actuando sobre su realidad, sino que son igualmente prescriptivas y coercitivas en su naturaleza. Comienzan a formar parte de la conciencia colectiva, especialmente aquellos «fossilizados» en la tradición y dados por sentado en la práctica social. No obstante, ello no significa que las representaciones sociales no puedan ser desafiadas o cambiadas” (Voelklein & Howardt, 2005: 437, traducción propia).

Coincidente con lo afirmado por Glăveanu (2009) se registra una primera etapa en la construcción de las representaciones sociales donde las mismas están totalmente reguladas por los otros. Luego, las personas comienzan a ubicarse como actores independientes y, si bien son conscientes de las diferencias reales entre los grupos sociales y las representaciones sociales, también tienen claridad sobre las relaciones de poder que éstas implican. Es por ello que aquellos que están ubicados en un lugar de menor poder son los primeros en activar una resistencia a la discriminación simbólica (Glăveanu, 2009: 2.7). La resistencia se hace manifiesta mediante la problematización y los esfuerzos para participar en la producción de saberes sobre sí mismos.

No es sólo de que cada grupo social tenga una valoración especial sobre el objeto a representar, sino que globalmente esta valoración se ubica en una distribución social que es evaluada, volviéndose una fuente de poder y opresión de ciertos grupos sobre otros. El cuestionamiento de las representaciones sociales tradicionales podrá darse dentro del contexto de su periferia, pero cuando el ataque se da hacia el núcleo de las representaciones sociales, no hay posibilidad de escucha: la propuesta “alternativa” de escuela también es marginada. Entonces, las representaciones sociales polémicas de grupos marginales se constituyen en sombras de polémica por encontrarse en el margen.

Las representaciones sociales pueden ser actos de resistencia, pero tienden a ser minimizadas y disputadas por los diferentes grupos sociales, quienes las estereotipan y simplifican en representaciones sociales alternativas. En los discursos de los jóvenes escolarizados emergen estas representaciones sociales alternativas como ecos de discursos, sin ser analizados por su razón de ser. Por ocupar un lugar social marginal, el discurso de los jóvenes marginales recupera las representaciones sociales tradicionales como punto de partida para cuestionarlas. Al posicionarse como “alter” en las representaciones sociales, estas representaciones sociales “son comúnmente utilizadas como ejemplos que vienen a confirmar y reforzar el punto de vista establecido” (Glăveanu, 2009: 2.12).

No obstante, el solo reconocimiento de representaciones sociales alternativas conlleva el reconocimiento de la diferencia, aunque ésta esté minimizada. Ambos grupos, el dominante y el desaventajado son conscientes de las diferencias entre sí y en mayor o menor medida las adoptan a estas diferencias. “Y sin embargo, la resistencia es posible únicamente cuando por lo menos los miembros del grupo desaventajado también son conscientes de la posibilidad de la diferencia, la posibilidad de una alternativa” (Glăveanu, 2009: 2.12).

8.3 La forma detrás de la construcción de las representaciones sociales

Para pensar a la construcción de las representaciones sociales y las formas que finalmente asumen se toma como técnica analítica la propuesta de Žižek (2008). Es por ello que resulta más pertinente centrar la mirada en la perspectiva ontológica, que procura entender cómo se originan las representaciones sociales en determinados grupos sociales y, de este modo, evidenciar las interacciones y mecánicas sociales.

En esta orientación, cuatro conceptos pueden aplicarse para explicar el motivo por el cual las representaciones sociales asumen una forma particular (y no otra):

El primer concepto ha sido denominado por Žižek (2008) el “*como si*”. Esta noción, según el autor, sería en última instancia una expresión del orden simbólico. El ejemplo más esclarecedor es el del dinero: las personas “saben” que el billete tiene una materialidad física que no equivale a su materialidad simbólica pero actúan “como si” su valor simbólico fuese más “real” que el valor material. Este “como si” funciona a nivel de meta-realidad y forma parte de los parámetros con los que se interpreta el mundo. Es “esta dimensión *social* «reprimida» de su acto emerge por consiguiente en la forma de su contrario, como Razón universal” (46, las cursivas son del autor).

El “como si” es una parte constitutiva de la efectividad social del intercambio y emerge en los discursos de todos los jóvenes, pero con una fuerza inusitada en los marginales y está tan presente en el discurso pro escuela como el que muestra oposición y resistencia. Se observa en el contraste entre el núcleo de las representaciones sociales (que muestran lo más armónico y normalizado) y la periferia (donde afloran aspectos más cuestionadores).

La simulación que implica el “como sí” está en los docentes, cuando “les vale” la enseñanza, no muestran interés ni compromiso por los aprendizajes de sus alumnos. Esta posición también es identificada por los entrevistados cuando observaban en los docentes un comportamiento opuesto al que demandaban: mientras conversaban de fútbol en las asambleas, obligaban a los estudiantes a estar ordenados o cuando el trato es diferente según quién estuviera involucrado. Los alumnos

también están afectados por el “como sí”: no prestan atención, pretenden comprender o interesarse y luego, a espaldas del docente, protestan y se burlan. En el caso del lugar de aprendizaje, se identifica el ir “por el papelito”.

El título es un elemento central que da sentido y origen a esta simulación. El valor concreto que guarda la culminación de un ciclo es sostenido por las mismas instituciones que le dan origen y que, con este acto, ignoran su propio proceso: al centralizar el trayecto escolar en un bien material (el título), desmienten el proceso que lleva a su consecución. Pero este sentido también está asumido en los jóvenes quienes, a pesar de la “molestia” que les supone, se esfuerzan en culminar un ciclo, presentándose el abandono en las conexiones entre ciclos.

No obstante, el “como si” tiene un límite, el velo de la simulación se cae y queda expuesta la naturaleza conflictiva del vínculo docente-alumno. Es cuando el docente fomenta las peleas escolares, cuando enseñan a humillar o cuando los alumnos violentan a los profesores: amenazas, encierros, golpes, etc.

Cuando el “como si” se cae, da lugar al *síntoma*, segundo concepto al que se recurre para explicar el motivo de la forma. El *síntoma* es definido como un elemento que subvierte su propio fundamento universal. Este elemento, lejos de ser una forma inacabada de lo que representa, lo niega y al mismo tiempo le da origen. Por ejemplo: Cuando se señala que el obrero tiene “libertad” para vender su fuerza de trabajo en el mercado, esa misma afirmación supone su contradicción: “Al vender su trabajo «libremente» el obrero *pierde* su libertad, el contenido real de ese acto libre de venta es la esclavitud del obrero al capital” (Zizek, 2008: 48, las cursivas son del autor). En el caso de las sociedades capitalistas, el síntoma es la represión de las relaciones de dominio y servidumbre, bajo el velo de la “igualdad de oportunidades”.

Uno de los ejemplos más notables del síntoma dentro de las representaciones sociales sobre la escuela es la metáfora del “ser alguien”. Imagen rescatada por todos los jóvenes, remite a una noción de progreso que se alcanza solo con la escuela: ser alguien es tener un proyecto futuro, sentirse capaz, alcanzar metas, prosperar en la vida.

El ser alguien es un discurso que se sigue sosteniendo en la institución escolar, pero al mismo tiempo no puede garantizar este logro para todos: en este reconocimiento de ciertos grupos sociales de conformar una masa marginal (Nun, 2001) y ocupando un lugar de “escasa relevancia”.

De esta noción del ser alguien se derivan, a su vez, las otras metáforas asociadas a las trayectorias escolares y tienen el mismo punto de origen: señalar el “hasta”, el “nomás” y el “llegar” refieren a la medida en la que se alcanza este “ser alguien”. En los jóvenes marginales se acompaña de vergüenza, mientras en los escolarizados se suma a esta “limitante” una argumentación, hasta cierto punto racionalizada, sobre los motivos de esta situación, apropiándose de aquello que los jóvenes marginales parecen postergar a la siguiente generación: la concreción del sueño de “ser alguien”.

El tercer mecanismo que puede señalarse es el de la *inversión*. Las relaciones entre los hombres o entre las cosas se presentan de una manera “natural”, como propiedades de las personas o de sus relaciones, cuando en realidad son construidas en sociedad. El vínculo entre obrero y patrón no está establecido por una cualidad propia y diferente entre ambos, sino porque uno se comporta ante

el otro como el rol que posee en base a un acuerdo tácito (un “como si”) que los lleva a ese tipo de intercambio que sería diferente frente a otras personas.

La característica de la inversión es hacer que lo general, lo abstracto exista en la medida en que se manifiesta en lo concreto y sensible: El valor de las cosas es un concepto abstracto, en la realidad existen cosas que han ido cobrando un significado, sin una existencia real. Sin embargo, en la práctica, se actúa como si determinados objetos encarnaran ese valor universal.

El título escolar se ha convertido en un objeto real que encarna un valor universal, sin importar si remite a conocimientos socialmente válidos (o no), tenerlo marca una distinción entre los grupos por lo que incluso amerita comprarlo, como lo fue el caso de Joaquín.

También se identifica al *cinismo* como el cuarto concepto que permite pensar el aspecto del orden simbólico. El cinismo tendría por función el reconocimiento del “como si” de los acuerdos sociales, el reconocer la distancia entre la realidad y su “máscara ideológica” pero pese a ello, insistir en este orden. La frase que sintetiza esta afirmación es: “Ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así, lo hacen” (Žižek, 2008: 57).

El cinismo ha llevado a señalar el mundo post-ideológico, en una “posición sin ilusiones” (Žižek, 2008: 61). Pero la ilusión estaría presente, no ya en el conocimiento de la realidad, sino en la realidad misma que, como construcción social, está guiada por una ilusión. No es que se enmascare las cosas tal cual son, más bien se enmascara cómo se constituye la realidad social.

En las representaciones sociales de la educación formal se reconocen estas posturas, donde la figura de la escolaridad es una manera de dar soporte a una realidad que estructura las relaciones sociales, más allá de su verdadero peso en sus dinámicas inter – grupales. Es a través de la escuela que se esconden, bajo el argumento de la meritocracia, otros modos de división social. Estos modos no son ajenos a los jóvenes marginales, por lo que a pesar de reconocer su función, continúan jugando el juego de la escolarización.

SECCIÓN SEGUNDA. BALANCE GENERAL Y CIERRE

8.4 Balance general de los resultados: algunas reflexiones sobre educación, política educativa y marginalidad

La inclusión educativa se enmarca en el debate en torno a la equidad y la justicia. Los desafíos que ésta supone están relacionados con la dificultad para definir la igualdad. Ésta se convirtió en una problemática para las escuelas al momento de que se impone la obligatoriedad de los estudios y, en la actualidad, se ha acentuado a causa del alargamiento de su duración (Bolívar, 2005). Bolívar (2005), sostiene que la igualdad es un término necesariamente relacional (se es igual a alguien con respecto a algo) y la respuesta que diversas teorías sobre la justicia distributiva han querido proporcionar, en el ámbito escolar es qué debe entrar o no en la “igualdad de oportunidades educativas” (42).

Bolívar (2005), diferencia la igualdad formal de la igualdad específica. La primera estaría guiada con la premisa de la “igualdad entre todos en todo” y es la que se reconoce en las constituciones políticas, mientras que la segunda centraría esa igualdad en algún punto específico, ya sea en la libertad, como lo plantea el liberalismo; en los bienes primarios básicos, tal como lo señala Rawls (2011); en las capacidades, al decir de Sen (2006) o en ciertas áreas, como lo plantea Walzer (2004).

En lo que respecta a las instituciones sociales, para Dubet (2005), éstas siempre serían desiguales, pero pudieran promover en mayor o menor medida la movilidad interna. En el caso de las escuelas, éstas pueden promocionar la inclusión o no según ciertas características, tales como la duración de los estudios, la selectividad del sistema, entre otros.

En específico la secundaria y preparatoria, Terigi (2007), advierte que está actualmente amenazada por una serie de cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa. Por su origen selectivo, la inclusión de sectores sociales nuevos desestabiliza las bases en las cuales están sentadas, enfrentando nuevos públicos: “la expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el transcurso de las transformaciones socio-culturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos” (Terigi, 2007: 2).

Permaneciendo estática frente a estos cambios, la institución escolar no hace más que generar una nueva forma de marginación, la marginación educativa, ya que ahora se requieren nuevos títulos para la misma inclusión social que en épocas pasadas, tal como lo relatan los jóvenes. Entonces, la escuela se convierte en un nuevo aparato discriminador, no sólo a su interior (separando al “buen” del “mal” estudiante), sino también en la sociedad.

Por ello, se realizan una serie de recomendaciones a considerar:

Primeramente, se argumenta que es preciso diseñar un horizonte de aspiraciones al cual se desea llegar. Este horizonte no sólo debe considerar la utopía como límite, sino también el modo en el que se concretaría este horizonte. En el caso de la política educativa, el mismo debe examinar el logro de la equidad, tanto en el acceso como en los contenidos impartidos; la democratización de

la cultura, entendida como la posibilidad de compartir las aportaciones culturales de los distintos sectores de la población en un entorno de respeto y de valoración y el cambio de paradigma “incluidos – excluidos” a uno de aceptación del otro.

En segundo lugar, deben considerarse al sujeto destino de la política. No sólo desde una perspectiva evolutiva, si no en la consideración de ser un sujeto en contexto, con necesidades diferentes y con valoraciones diferentes a lo largo de su período educativo. Las personas poseen concepciones diversas sobre el por qué estudiar y lo que importa estudiar. Si bien es cierto que es necesario transmitir un grupo de conocimientos que unifiquen a los educandos (y construir una base común de articulación e intercambio), también es importante incorporar las múltiples visiones de aquellos que forman parte del proceso educativo. Es un error visualizar a los educandos como una población homogénea, en la medida en que se ignora su origen, motivaciones y concepciones.

Girar la mirada hacia las trayectorias educativas obliga a hacer foco en cómo éstas están pensadas. En otras épocas, las trayectorias eran relativamente predecibles y se podían caracterizar de manera homogénea al interior de los grupos. Sin embargo, en la actualidad se despliegan estrategias diversas y ya no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles. “Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad” (Montes & Sendón, 2006: 383).

La “biografía esperada” de toda política educativa es una trayectoria lineal. “En su lugar, las transiciones juveniles han empezado a desestandarizarse, expresando una complejidad y contradicciones que van más allá de lo denominado como la simple prolongación de la juventud” (Velázquez Reyes, 2007: 53).

Las trayectorias de los estudiantes/jóvenes “constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles (...) en un contexto definido como fragmentado social y educativamente” (Montes & Sendón, 2006: 382).

Pensar a los jóvenes como destinatarios de la educación implicaría contemplar las “anomalías”: los *no jóvenes*, los *no educandos*:

- Los *no jóvenes*, esto es, aquellos que transitando las etapas marcadas por la perspectiva psicológica (generación de una identidad madura, revalorización de las enseñanzas familiares y educativas, etc. Rodulfo, 2008), han avanzado con las tres transiciones al mundo adulto señaladas por la perspectiva social: la transición de la escuela al trabajo, de la familia de procedencia a la formación de una nueva familia y la transición de la residencia de los padres a la propia (Saraví, 2002).
- Los *no educandos*, es decir, aquél joven que no encuadra en las representaciones sociales tradicionales del estudiante (inteligente, motivado, etc.). El *no educando* sería el estudiante inquieto, aburrido, con dificultades para aprender, el que tiene resultados pobres, reproduciéndose en la escuela la condición de marginal.

La inclusión educativa significaría en estos casos un *si concepto*: concebir al estudiante como resultado de un proceso en un contexto, eliminando la noción que advierte Supervielle (2002) de entender el destino de los jóvenes como individual, carente de nexos de clase o de pertenencia. De este modo, el joven educando sería aquél que guarda una posición particular en la dinámica escolar.

En tercer lugar, es preciso incluir la política de la democracia en la vida académica, abriendo al debate los contenidos, la evaluación y los roles, en pos de un contrato consensuado de trabajo. Para tal fin, se tendrán que considerar actividades que fomenten la participación crítica, el análisis fundamentado, la toma de conciencia de las propias necesidades y las de su entorno y la negociación de contenidos y normas. Por el momento, la escuela parece ser un espacio que se “tolera” hasta que los estudiantes ya no lo hacen más, pero porque la institución no puede “hacerse a medida”... Entonces, solo en tanto los estudiantes “se apliquen” es posible seguir en el circuito escolar.

El hecho de pensar la política educativa centrada en los jóvenes educandos (en plural), no implicaría necesariamente el proceso de individualización advertido por Duru-Bellat (1996). Se requiere seguir ofreciendo una educación homogénea pero partiendo del reconocimiento de las diferencias a fines de repartir los recursos igualitariamente, favoreciendo a los que poseen un punto de partida anterior (Bolívar, 2005). Tal como lo señala Granja (2000), la ciudadanía igualitaria requiere una escolaridad común pero no una trayectoria educativa uniforme.

Las políticas sociales no deberían esperar grandes avances si se limitan a medidas universales; deben ser desarrollados también ciertos recursos focalizados y especializados que sostengan el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes de riesgo. La prioridad debería realizarse sobre estudiantes que tienen bajo nivel de compromiso al inicio de su trayectoria y muestran una rápida reducción de la misma en los primeros años (Janosz, Archanbault, Morizot & Pagani, 2008).

En cuarto lugar, partiendo de que la educación es una actividad responsable, implica que se asuma como tal por parte de todos los que ella incluye (docentes, administrativos y alumnos). Ello significa una toma de conciencia sobre lo que requiere el proceso de aprendizaje y la medida en la cual los actores sociales están dispuestos a proporcionarlos.

Finalmente, se requiere hacer una extensiva evaluación de los contenidos curriculares, a fin de seleccionar aquellos que se consideren fundamentales y proporcionar elementos para acceder a los que no se impartan, con el objetivo de llenar de contenidos significativos las horas – clase, abriendo la posibilidad de profundizar sobre ciertas áreas en función de los intereses personales.

Dos requisitos serán necesarios: el primero, la participación activa de los agentes educativos y la comunidad, lo que supondría organizar instancias de reflexión y fomentar un acercamiento diferente a la escuela, pero al mismo tiempo se robustecería el vínculo escuela – comunidad al aumentar el poder de decisiones y la negociación de los contenidos. El segundo, es la convicción de que el Estado es representación de la ciudadanía y que la ciudadanía conforma el Estado. Ello permitiría separar las funciones propiamente laborales de las educativas, abriendo la posibilidad de incorporar otros elementos al espacio escolar.

Quizás de este modo, la escuela deje de ser vivida como una prisión “tolerada en virtud de los requisitos legales a fin de obtener un diploma” (Granja, 2000: 64) y pase a conformarse en un espacio que contemple la importancia de la subjetividad y la capacidad humana y los determinantes estructurales que yacen en la base de las experiencias de los profesores, estudiantes y otros actores educativos (Giroux, 2004). Dando un espacio apoyado institucionalmente a las representaciones sociales alternativas, podría generarse un debate público para repensar las representaciones sociales tradicionales y modificarlas a los fines que incorporen visiones más amplias (Voeklein & Howarth, 2005).

Es preciso seguir profundizando sobre la problemática, incorporando otros interlocutores educativos no contemplados en el presente estudio: padres, comunidad, docentes; como así también pensar en aquellos jóvenes marginales que sí se mantienen dentro del circuito escolar a los fines de pensar sus trayectorias y representaciones sociales. Por último, se requiere ubicar estas miradas dentro de un contexto más general sobre la educación y de la sociedad. La vinculación de las representaciones sociales en marcos ideológicos permitirán ver cómo permean aspectos macros en las concepciones de los grupos y viceversa.

ANEXOS

Anexo I. Guión de entrevista a los jóvenes

I. Introducción

El ser joven

- Descripción propia. *Como se define, aspectos positivos y negativos de su persona.*
- Intereses y preocupaciones. *Qué cosas le interesan, cuáles no, por qué, preocupaciones actuales personales y en general.*
- Actividades cotidianas, laborales, de tiempo libre, etc. *Relato de un día en su vida, qué actividades hace cuando quiere divertirse, para trabajar, etc.*
- Consumo cultural. *Actividades culturales: Música, cine, televisión, etc. Descripción. Actividades relacionadas con el aprendizaje, la educación, agentes de enseñanza.*
- Historia laboral. *Trabajos desempeñados. Actividades realizadas. Estrategias para conseguirlos. Actividad desempeñada por personas cercanas. Conocimientos sobre sus tareas. Opinión personal de la misma. Opinión de sus trabajos, aprendizajes realizados.*
- El Centro Comunitario. *Motivos de asistencia. Actividades realizadas en él. Aspectos positivos y negativos del Centro.*

Familia

- Caracterización de la familia.
- Historia educativa familiar. *Conocimientos de la escolaridad de los padres y/o familiares significativos. Eventos significativos de la escolaridad familiar.*
- Virtudes y valores educativos. *Experiencias transmitidas sobre la educación. Opinión de la institución educativa, del aprendizaje, de los ámbitos de éste. Similitudes y diferencias con su opinión escolar.*

Grupo de pares

- Actividades llevadas a cabo con los amigos. *Descripción. Aprendizajes significativos.*
- Amigos en las instituciones educativas. *Características. Actividades realizadas con ellos. Grupos escolares. Vínculo afectivo con la institución mediante las amistades.*
- Actividades educativas llevadas a cabo con los amigos. *Descripción. Frecuencia. Opinión de las mismas.*

Los jóvenes en general

- Descripción de ser joven. *Cómo son, qué piensan, aspectos negativos y positivos de ser joven.*
- Gustos, intereses y preocupaciones. *Qué cosas les interesan, cuáles no, por qué, preocupaciones que considera tendrían los jóvenes.*

- Semejanzas y diferencias propias con respecto a otros jóvenes. *Aspectos similares y diferentes con respecto a los demás.*

II. La apreciación de la escuela

- Descripción. *Definición. Reacciones. Utilidad de la escuela como institución. “Producto” de la escuela, usos. Diferencias y similitudes entre lo “educativo” y “no educativo”. Sujetos que se benefician de él.*
- Maestros y personal educativo en general. *Descripción del maestro. Características de los maestros señalados como buenos en su quehacer y aquellos señalados como malos. Otros agentes institucionales significativos. Vínculo con el estudiante. Cómo logra educar.*
- Estudiantes. *Características de quienes asisten a la escuela. Opinión personal. Diferencias y similitudes con su autopercepción. Razones adjudicadas. Vínculo con el profesor.*
- Resultados académicos. *Autopercepción como estudiante. Opinión personal de sus resultados. Motivos adjudicados. Similitudes y diferencias con personas cercanas.*
- El aprendizaje. *Función y utilidades del mismo. Tiempo que implica un aprendizaje. Características del aprendiz. Contribuciones a otros campos. Efectos percibidos sobre la persona (u otros).*

Experiencia educativa:

- Escolaridad. *Asistencia a un centro educativo. Características. Escolaridad alcanzada.*
- Trayectoria educativa. *Trayectoria institucional: cambios o permanencia y motivos. Interrupciones. Motivos. Cambios con respecto a las instituciones o niveles educativos anteriores.*
- Asistencia escolar. *Motivos supuestos.*
- Entorno educativo. *Proximidad de instituciones escolares. Experiencias de acercamiento. Impresiones.*
- Descripciones. *Física e impresiones personales.*
- Aspectos que faciliten u obstaculicen la permanencia. *Sucesos actuales o pasados que afectan(ron) la permanencia.*

Problemáticas educativas comunes:

- Descripción. *Descripción de las problemáticas. Motivos adjudicados.*
- Actores intervinientes. *Actores señalados. Razones de ser de las problemáticas.*
- Formas de solución. *Individual, institucional. Actores intervinientes: padres, docentes, otros alumnos, otros agentes.*

III. Construcción de sus ideas respecto a la escuela:

Concepción del proceso educativo.

- Proceso educativo. *Descripción del proceso de enseñanza - aprendizaje. Ámbitos de aprendizaje. Facilidad para aprender en un ámbito y no en otro. Motivos. Expectativas de la institución educativa y de su proceso de aprendizaje.*
- Motivaciones y obstáculos. *Gustos de aprendizaje. Áreas de desagrado en el aprendizaje. Motivos.*

- Diferencias y similitudes con respecto a lo que estudia / estudió, esperaba encontrar. *Diferencias y similitudes. Opinión del último nivel cursado. Expectativas futuras respecto a la educación.*
- Elementos intervinientes. *Aspectos del entorno o de las experiencias propias que afectan la idea que posee sobre la escuela.*

Reflexiones en torno a su quehacer educativo.

- Reflexiones. *Opiniones y pensamientos sobre su proceso escolar.*
- Cambios con el tiempo. *Descripción de momentos / niveles anteriores y actuales. Cambios con el tiempo.*
- Diferencias con otros entornos. *Diferencias y similitudes con el aprendizaje en otras áreas. Motivos adjudicados.*
- Elementos intervinientes. *Proceso de aprendizaje. Elementos que lo facilitan y lo entorpecen. Vínculos significativos que influyeron en su percepción sobre la escuela y él como estudiante.*

Datos biográficos

- Nombre.
- Sexo.
- Procedencia.

Anexo II. Actividades a realizar con los jóvenes

Actividad 1. Ubicándome

Objetivo:

- Favorecer una primera aproximación al contexto de los jóvenes, identificar elementos que forman parte de él, en específico el lugar que ocupa la educación formal.
- Identificar espacios que fomenten el aprendizaje y zonas que obstaculizan el mismo.
- Obtener un mapa conjunto de las actividades que los jóvenes realizan cotidianamente.

Duración: 1 hora aprox.

Materiales: Hojas blancas, plumones y lápices.

Participantes: Grupal.

Instrucción: “Esta es una actividad para ver las actividades que ustedes hacen cotidianamente y los espacios en donde se mueven. Para ello les voy a pedir que dibujen, de manera individual, un mapa que muestre el trayecto que hicieron ayer en los distintos lugares en los que estuvieron, desde que se levantaron hasta que se fueron a dormir”.

Una vez dibujado el mapa, pedirles: “Cuéntenme cómo fue el día de ayer, qué cosas hicieron, a dónde fueron, con quiénes”.

Luego, pedirles que, en grupo, comenten:

El barrio. ¿Cuál es su barrio? ¿Hasta dónde llega? ¿Cómo es tu barrio? ¿Quiénes habitan en tu barrio? ¿Qué cosas te gustan y cuáles no? ¿A dónde te sientes más cómodo? ¿Hay zonas en tu barrio que te disgustan? ¿Por qué? ¿Qué cosas hay -actividades, negocios, etc.- en tu barrio?

El centro comunitario. ¿Cómo llegas al Centro Comunitario? ¿Cuánto tiempo te toma? ¿Hay algún obstáculo para llegar aquí?

Establezcan los lugares que frecuentan de: recreación, trabajo, centro, etc. ¿A dónde vas para buscar trabajo? ¿A dónde vas para divertirte? ¿Si quieres estar solo? ¿Y si quieres comprar algo? ¿Y para estudiar? ¿Conoces centros de estudio cerca de tu casa? ¿Cómo llegas a los lugares que más frecuentas? ¿Encuentras obstáculos para llegar ahí? ¿Cuáles son?

Escuelas que conocen en la zona o que asistieron. En tu barrio, ¿Hay papelerías? ¿Librerías? ¿Bibliotecas? ¿Escuelas? ¿Museos? ¿Por qué consideras que hay (o no)? ¿Cómo haces para llegar a una escuela? ¿Con qué te encuentras? ¿Qué obstáculos tendrías para llegar ahí?

Cierre. Reflexionar sobre las ofertas de actividades que hay en su barrio y cómo afecta su cotidianeidad. Proponerles debatir sobre posibles alternativas.

Actividad 2. Un dibujo sobre la educación (Basado en Abric, 2001a)

Objetivo:

- Obtener tres dibujos y descripciones de los mismos.
- Identificar dimensiones no verbalizadas de las representaciones sociales.
- Señalar elementos organizadores de las representaciones sociales, en específico de la significación central del diseño.

Duración: 1 hora aprox.

Materiales: Hojas blancas, plumones.

Participantes: Grupal.

Instrucción: “El día de hoy vamos a hacer un dibujo sobre profesores y alumnos. En todos los lugares, en todas las culturas se crean una serie de imágenes típicas que representan características muy propias del espacio o de las personas. Por ejemplo, la gente se hace una idea general del mexicano, del joven o del (adscripción juvenil específica del grupo. Por ejemplo rockeros, raperos, etc.). Cuéntenme, ¿Cuál sería para ustedes una imagen que muestre, en este caso, la de un (adscripción juvenil del grupo)?”

Una vez comentado sobre este punto, “Entonces, del mismo modo, les voy a pedir que dibujen lo que ustedes consideran es una imagen típica de un maestro, de un alumno y de un espacio de aprendizaje. Para ello, si quieren pueden basarse en su propia experiencia, recordando a algún profesor en particular o ustedes mismos cuando eran estudiantes”.

En plenaria, solicitarles un breve comentario sobre el dibujo, para luego indagar más específicamente en una descripción, los elementos que guiaron su producción y asociaciones que pudieran surgir del mismo.

Actividad 3. El sistema de representaciones sociales sobre la educación (Basado en Abric, 2001a)

Objetivo:

- Identificar el contenido de las representaciones sociales sobre la educación,
- Analizar las relaciones entre los elementos, el orden jerárquico que asumen entre ellos y
- Determinar el núcleo central de las representaciones sociales

Obtener un mapa conceptual de asociaciones de los jóvenes y su correspondiente transcripción.

Duración: 1 hora aprox.

Materiales: Hojas blancas, plumones y lapiceras. Tarjetas.

Participantes: Grupal.

Instrucción: “El día de hoy seguiremos trabajando con las ideas sobre la educación. Les voy a pedir que juntos pensemos en palabras, expresiones o impresiones que nos surjan cuando mencionan la palabra ESCUELA” (Escribir las palabras en las tarjetas). Anotar todas las asociaciones que se señalen.

“Ahora vamos a trabajar con cada una de estas palabras. ¿Qué asocian entre el término ESCUELA y (uno de los términos señalados)? (Así con cada uno de los términos). Anotar en otras tarjetas aquellas asociaciones”.

“Les propongo que ahora reunamos estas palabras en función de aquellas que nos parezcan que van juntas, y señalemos en grupo por qué pensamos que se asocian: ¿Cuál es la relación que las une?”

“Por último, me gustaría que todos juntos volvamos a escribir estas palabras en un diagrama donde veamos no sólo los términos que señalamos, sino también las conexiones”.

Procedimiento:

Mediante un término introductor (en este caso, el término escuela) se solicitará que escriban otras palabras y expresiones que asocien a la misma. Posteriormente, se pedirá nuevas asociaciones que se realicen entre el término base (escuela) y cada una de las palabras que surgieron luego, en pares. En un tercer momento, será necesario agrupar aquellas palabras que parecen “ir juntas” y especificar el tipo de relación que las une: ¿Bajo qué aspectos se contempló la unión de términos? ¿Por qué supone que van juntas? Y finalmente, realizar un diagrama donde se especifiquen estas relaciones, mostrando cómo se vinculan entre sí.

En plenaria, con el resto de los jóvenes, indagar sobre las asociaciones, evaluar la presencia de nuevas asociaciones e interrogar el por qué de las mismas. Analizar las diferentes estrategias de pareamiento y el gráfico resultante: ¿Qué pueden referir al respecto?

Anexo III. Registro Sumario de Visita

Registro #:	Fecha:
Lugar:	Fecha transcripción:
Participantes:	Datos cruzados:
	Documentos anexos:
Duración observación:	Impreso:

¿Cuáles fueron los temas principales de la sesión?
<p>Tópicos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Presencia de una representación social sobre la escuela, la institución educativa, los maestros, los estudiantes, el proceso de enseñanza - aprendizaje, etc. b. Descripción y características. c. Elementos intervinientes. d. Referencias en torno a cómo se construyó dicho sistema.
Otros aspectos que hayan llamado la atención
Considerando esta observación, ¿Qué otras preguntas me formulo? ¿Hay alguna que quedó pendiente?

Anexo IV. Explicación de la investigación

Muchas gracias por haber aceptado que te realizara una entrevista. Estoy trabajando en una investigación con jóvenes y educación y me interesa particularmente saber qué piensas sobre la escuela y cómo fue tu historia educativa. Creo que la opinión de los jóvenes es muy importante en este tema porque la escuela es para ustedes y creo que lo que me puedas decir al respecto ayudará en este punto.

Para esta entrevista te propongo que veamos algunos puntos sobre tu persona y tu historia escolar, por lo que podemos comenzar con algunas preguntas generales y si tengo alguna duda, la anotaré para luego comentarla. Puedes sentirte en la libertad de decir tu opinión del modo que prefieras o de platicar de lo que quieras, aunque todo lo que se trate de educación me interesa, incluso después de la entrevista. Por lo mismo, si hay una idea que piensas después de que platiquemos y te gustaría comentarla, estaré a tus órdenes.

También te quiero pedir si podemos grabar la entrevista. Sólo sería grabación de voz, pero me ayudaría mucho a prestar atención a nuestro diálogo. Por supuesto que tendrás oportunidad de escucharla luego y si quieres podemos borrar algunas cosas o incluso toda la entrevista, lo que se te acomode mejor. La entrevista será considerada anónima y todo lo que comentemos será confidencial.

¿Estás de acuerdo con que procedamos? (Esperar a respuesta). En esta primera parte, la idea es tener oportunidad de conocerte mejor, y ver las cosas que te gustan, las que no te gustan, etc. Entonces, cuéntame un poco de ti, (nombre de la persona) ¿qué cosas haces cotidianamente, cuáles son tus gustos...?

(Al final de la entrevista) Cualquier duda sobre la investigación, te paso mi teléfono y mi correo para que me contactes y me la hagas llegar.

Anexo V. Otras entrevistas

Guión de entrevistas a personas significativas de los casos

Características de los jóvenes:

- Cotidianidad de los jóvenes. *Entorno físico, social (amistades, trabajo, ocio) y familiar.*
- El joven y el centro comunitario. *Motivos aducidos de su participación en el Centro Comunitario. Elementos intervinientes. Cambios supuestos.*
- El joven y sus vínculos. *Características de las amistades, actividades realizadas con ellos, historias de la amistad. Aspectos familiares generales (estructura, relaciones, etc.), vínculos de pareja.*

El joven y la escuela:

- Concepción de la escuela. *Definición de la escuela, característica de los alumnos, profesores y otros agentes educativos. “Producto” de la escuela, usos, diferencias y similitudes entre lo “educativo” y lo “no educativo. Características que asume el aprendizaje.*
- Opinión personal sobre la escuela. *Posible utilidad, argumentos de los jóvenes.*
- Ámbitos de aprendizaje y sistema educativo formal. *La escuela versus otros ámbitos de aprendizaje: amigos, trabajo, familia, ocio. Características de estos ámbitos y posible interrelación.*

Datos biográficos

- Nombre.
- Vínculo con el joven que conformará el caso.
- Tiempo del vínculo.

Guión de entrevistas a personal de la institución

Datos biográficos

- Nombre.
- Experiencia educativa y laboral.
- Tiempo de trabajo en la institución.
- Concepción de su trabajo.
- Experiencia previa con jóvenes marginales.

Características de los jóvenes:

- Percepción general sobre la población con la que trabaja. Grupos de participación y motivos supuestos.
- Problemáticas más frecuentes.
- Causas percibidas de dichas problemáticas.
- Interés de los jóvenes. Motivos.
- Preocupaciones más recurrentes en los jóvenes.
- Cotidianidad de los jóvenes. Entorno físico, social (amistades, trabajo, ocio) y familiar.
- Cambios percibidos a causa de su participación en el Centro Comunitario. Elementos intervinientes.

Los jóvenes y la escuela:

- Asistencia escolar. Motivos supuestos.
- Opinión personal sobre los jóvenes y la escuela. Posible utilidad, argumentos de los jóvenes.
- Ámbitos de aprendizaje y sistema educativo formal.

Anexo VI. Actividad con jueces

<i>Ejercicio con jueces</i>	Juez # 1
------------------------------------	----------

El presente es un ejercicio que procura identificar el grado de consistencia de los códigos generados en el primer nivel de análisis de los datos. En este trabajo se concibe un código como una etiqueta utilizada para localizar unidades de significado en la información compilada en el estudio (Basit, 2003). No se procura dar una validez de contenido al mismo, pero sí identificar un relativo acuerdo con otros investigadores, a fin de aumentar la fortaleza de la codificación.

Instrucciones:

A continuación, se presentan cinco códigos con sus respectivas definiciones y diez segmentos de entrevistas. Únicamente la mitad de los segmentos corresponde a un código señalado en la lista, mientras que la otra mitad NO posee código.

Se solicita que identifique cinco segmentos que para usted coinciden con los cinco códigos y señale cuál corresponde a cada código.

Una vez determinados los cinco segmentos de entrevista con sus respectivos códigos, se la invita a una segunda revisión para asegurarse de su decisión.

¡Muchas gracias por su apoyo!

Código #	Nombre	Definición
1	Aprendizaje	Da cuenta de cómo los jóvenes conciben el aprendizaje desde la perspectiva del alumno, en función de sus capacidades y necesidades.
2	Historias educativas de conocidos o familiares	Remite a los recuerdos de cómo eran sus familiares o amigos de estudiantes.
3	Desconocimiento de procesos y requisitos	Remite a aspectos desconocidos de los procesos administrativos escolares y requisitos que ocupan para su inserción o permanencia educativa.
4	Marginalidad educativa	Señala situaciones donde se pone en evidencia la pobreza del entorno educativo (por ejemplo, infraestructura, recursos o personal).
5	Proyectos educativos	Habla de ideas que los jóvenes proyectan a futuro sobre su educación.

Segmento de entrevista	Corresponde al código:
<p>Entrevistadora: ¿Y por qué tú nomás “trabajar, trabajar y trabajar” y no “estudiar, estudiar y estudiar”?</p> <p>Entrevistado: Porque... yo ya me conformaba... yo ya me conformaba con trabajar, ganar dinero, darle a mi hermana e irme a cotorrear. O sea ¡ya, ya, ya! ¡No quería nada más! Y ahorita no...</p>	
<p>Entrevistadora: Ok... Y de los exámenes ¿se acuerda cómo eran?</p> <p>Entrevistado: ¡Nombre! ¡Todo reprobao! Igual, porque no estudiaba tampoco.</p>	
<p>Entrevistado: Yo no fui a la secundaria, nomás terminé la primaria.</p> <p>Entrevistadora: Ok... ¿Y por qué no fue a la secundaria?</p> <p>Entrevistado: ¡Por lo que le dije! ¡Por lo de burro!</p>	
<p>Entrevistadora: Bueno, a ver... ¿Y por qué se cambió de la primera primaria acá?</p> <p>Entrevistado: Ah, sí, no, eso no supe eso...</p> <p><i>Un joven, desde el fondo: Porque destruyeron la de abajo.</i></p> <p>Entrevistado: ¿Pero por qué güey?</p> <p>Entrevistadora: ¿Quiénes la destruyeron? ¿La demolieron y construyeron esta?</p> <p>Entrevistado: ¡Sí! No, pues el gobierno mandó a hacer otra escuela... sí, una mejor escuela...</p> <p><i>Un joven, desde el fondo: Porque la otra era de pura madera...</i></p> <p>Entrevistado: Sí, una mejor escuela...</p>	
<p>Entrevistadora: Y bueno, respecto del aprendizaje, ¿cómo dirías que se aprende?</p> <p>Entrevistada: ¿Cómo diría que se aprende? Poniendo atención, tal vez, y llevando tareas y... no estar platicando en clase y ¡ya!</p> <p>Entrevistadora: Y por ejemplo para los exámenes ¿había que estudiar o no?</p> <p>Entrevistada: Mm... Pues, si eres cuerda, cuerda, no. Pero si te falta una que otra cosa en aprender, pues tal vez sí, una que otra cosita...</p>	
<p>Entrevistadora: Ok... ¿Y todos [sus hermanos] fueron a la escuela?</p> <p>Entrevistado: Sí. (Se ríe)</p>	
<p>Entrevistado: Militar. Sí me gustaría [ser militar]... Pero ahora, me iba a meter a estudiar, a estudiar pero cómo decirle, ya no pude dejar [el consumo de drogas], no pude dejarlo un tiempo.</p>	
<p>Entrevistadora: Ah, claro... ¿Y cuánto sale la escuela?</p> <p>Entrevistado: Eh... no sé, ni he preguntado. Ni idea... Tengo que pedir informes...</p>	
<p>Entrevistadora: Y por ejemplo, ¿crees tú que aprender tiene algún efecto sobre tu persona, tu forma de ser o...?</p> <p>Entrevistada: No...</p> <p>Entrevistadora: Pero ahora que sabes corte, ¿sientes que eso te ha cambiado en algo?</p> <p>Entrevistada: No, siempre he sido igual. Bueno, desde tercero...bueno, desde segundo a aquí, pues siempre he sido igual. Y bueno, pues ya no tan callada.</p>	
<p>Entrevistado: Sí, pues siempre me ha gustado dibujar, siempre me ha gustado.</p>	

REFERENCIAS

- (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: 169.
- (1948). Carta de la Organización de los Estados Americanos: 34.
- (1948). Declaración universal de los derechos humanos: 5.
- (1959) Declaración de los derechos del niño. Organización de Naciones Unidas.
- (1966). Pacto Internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales.
- (1988) Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador". Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- (1993). Ley General de Educación.
- (2004). Ley General de Desarrollo Social. DOF-20-01-2004: 18.
- Aberastury, A. (2009). El adolescente y la libertad. La adolescencia normal. A. Aberastury and M. Knobel. México D.F., Paidós. **57**: 15 - 34.
- Abric, J. (2001a). Metodología de recolección de las representaciones sociales. Prácticas sociales y representaciones. J. Abric. México D.F., Ediciones Coyoacán. **16**: 53-74.
- (2001b). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. Prácticas sociales y representaciones. J. Abric. México D.F., Ediciones Coyoacán. **16**: 11-32.
- Ahumada, Í., P. Bernal, et al. (2007). Evaluación de impacto de los Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Monterrey, Consejo de Desarrollo Social de Nuevo León.
- Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible (1ra. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José, FLACSO.
- Arnsperger, C. and P. Van Parijs (2002). Ética económica y social: Teorías de la sociedad justa. Barcelona / Buenos Aires / México D.F., Paidós Ibérica.
- Banchs, M. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales." Papers on social representations **9**: 3.1-3.15.
- Banco Mundial (2004). La pobreza en México: Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia de gobierno. Washintong D.C., Banco Mundial.
- (2006). Descentralización y entrega de servicios para los pobres. Washington D.C., World Bank: 209.
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid, Morata.
- Basit, T. (2003). "Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis." Educational research **45**(2): 143-154.
- Bauer, M. and G. Gaskell (1999). "Towards a paradigm for research on social representations." Journal for the Theory of Social Behaviour **29**(2): 163-186.
- Becker, H. (2005). ¿Dicen la verdad las fotografías? Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. T. Cook and C. Reichardt. Madrid, Morata: 148-170.
- Berger, P. and T. Luckmann (2008). La construcción social de la realidad. Buenos Aires / Madrid, Amorrortu.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad educativa y teorías de justicia." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación **3**(2): 42 - 69.

- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. Sociología y Cultura. México D.F., Grijalvo / Conaculta: 163 - 173.
- Bourdieu, P. and J. Passeron (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires / México D.F. / Madrid, Siglo Veintiuno.
- Bryman, A. (1984). "The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?" The british journal of sociology **35**(1): 75-92.
- Burchardt, T., Le Grand, P. et al. (2002). Degrees of exclusion: Developing a dynamic, multidimensional measure. Understanding social exclusion. J. Hills, J. Le Grand and D. Piachaud. New York, Oxford University Press: 30-43.
- Campo Redondo, M. and C. Labarca Reverol (2009). "La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente." Opción **25**(60): 41-54.
- Castillo Berthier, H., & Aguilar Aviles, F. (2010). Jóvenes: entre la marginación y el estigma social. Bandas y pandillas en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. In *Hormonas, razones y violencia. ¿Qué pasa con los jóvenes y sus familias en el México contemporáneo?* (pp. 63–88).
- CELADE (2000). Juventud, población, desarrollo. Santiago de Chile, ONU.
- CEPAL (2009). Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile, CEPAL: 262.
- CEPALSTAT (2015). Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y áreas geográficas, CEPALSTAT.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis. London / Thousand Oaks / New Delhi / Singapore, SAGE.
- Cisneros, C. (2002). Análisis cualitativo asistido por computadora. Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. F. Mercado, D. Gastaldo and C. Calderón. Guadalajara, Universidad de Guadalajara: 287-310.
- CONAPO (2000). "Índices de marginación 2000." Retrieved 23 febrero, 2011.
- CONEVAL. (2012). Informe de pobreza y evaluación en el estado de Nuevo León 2012. México D.F.
- Consejo de Desarrollo Social (2009). Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Monterrey: 26.
- Cortés, F. (2006). "Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, la marginalidad económica y la exclusión social." Papeles de Población **enero - marzo** (47): 71-84.
- Creswell, J. (2003). Research design: Cualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- , W. Hanson, et al. (2007). "Qualitative research designs. Selection and implementation." The Counseling Psychologist **35**(2): 236-264.
- Crozier, W. (2001). Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar. Madrid, Narcea.
- De la Torre, M. (2008). Paideia, Bildung y Competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito: La buena educación. Concepciones y representaciones del cambio educativo. Monterrey, UANL: 15-51.
- De Rosa, A. (2003). Le "reseau d'associations" : une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales. J. C. Abric. Ramonville Saint-Agne, Érès: 81-117.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris, UNESCO: 46.

- Dennis Jr., S. (2006). "Prospects for qualitative GIS at the intersection of youth development and participatory urban planning." Environment and planning **38**: 2039-2054.
- Denzin, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science." Qualitative research **1**(1): 23-46.
- , (2010). "Moments, mixed methods, and paradigm dialogs." Qualitative Inquiry **XX**(X): 1-9.
- Devine-Wright, H., & Devine-Wright, P. (2009). Social representations of electricity network technologies: exploring processes of anchoring and objectification through the use of visual research methods. *The British Journal of Social Psychology / the British Psychological Society*, **48**, 357-373.
- Dewalt, K., B. Dewalt, et al. (1998). Participant observation. Handbook of methods in cultural anthropology. H. L. Bernard. California, AltaMira Press: 259-299.
- Dey, I. (1999). Grounding grounded theory. Guidelines for qualitative inquiry. San Diego / London /, Academic Press.
- Díaz Sanchez, J. (2006). "Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional." Revista Mexicana de Investigación Educativa **11**(29): 431-457.
- Doise, W., A. Clémence, et al. (1992). Représentations sociales et analyse de données. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. J. Luengo. Barcelona / México, Pomares: 93 - 115.
- Dubet, F. (2007). "¿Por qué parece imposible reformar el sistema escolar francés?" Revista Mexicana de Investigación Educativa **12**(32): 109 - 126.
- Dupriez, V. and X. Dumay (2006). "Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?" Comparative Education **42**(2): 243 - 260.
- Duro, E. (2005). Adolescentes y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad. Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. M. Krichesky. Buenos Aires, Noveduc / OEI / UNICEF / Fundación SES: 19-45.
- Duru-Bellat, M. (1996). "Social inequalities in french secondary schools: from figures to theories." British Journal of Sociology of Education **17**(3): 341 - 350.
- (2005). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes (2 edición). Paris: Puf Presses universitaires de France.
- Duschatzky, S. and C. Corea (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- Duveen, G. (1993). "The development of social representations of gender." Papers on social representations **2**(3): 1-7.
- , and A. De Rosa (1992). "Social representations and the genesis of social knowledge." Ongoing production on Social Representation **1**(2-3): 94-108.
- Eisenhardt, K. (1989). "Building theories from case study research." The academy of management Review **14**(4): 532-550.
- Elder, G. (1998). "The life course as developmental theory." Child Development **69**(1): 1-12.
- Entwistle, N. (1998). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona, Paidós.
- Espíndola, E. and A. León (2002). "La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional." Revista Iberoamericana de Educación (30): 39-62.

- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico. México D.F., H. Cámara de Diputados / Facultad Lat. de Cs. Sociales / UNAM / Porrúa: 25-37.
- Fielding, N. and C. Cisneros (2009). "CAQDAS-GIS Convergence: Toward a new integrated mixed method research practice?" Journal of mixed methods research 3(4): 349-370.
- Filgueira, F., et al. (2005). Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida. Universalismo básico: Una nueva política social para América Latina. C. Molina, BID / Planeta: 19-58.
- Flament, C. and M. Rouquette (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. Liège / Paris, Armand Colin.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Morata.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. & López Molina E. (2008). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba." Cuadernos de Educación VI(6): 227-243.
- Fullat, O. (1992). La educación y sus saberes. Educación, I(2), 145–166.
- Gargarella, R. (1999). Introducción. Derecho y grupos desaventajados. R. Gargarella. Barcelona, Gedisa. 2: 11-30.
- Garnique, F. (2011). Las representaciones sociales. *Psicología Social Sociocognitiva*, XXXIV, 223–248. <http://doi.org/10.1174/021347407782194425>
- Granja, J. (2000). Educación, complejidad social y diferencia. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio. R. Buenfil. México D.F., Plaza y Valdés: 55 - 85.
- Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. La genèse des représentations sociales. M. Rouquette and C. Garnier. Montréal, Nouvelles: 87-113.
- GERESE (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. Liege, Commission Européene. Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Gillespie, A. (2008). "Social representations, alternative representations and semantic barriers." Journal for the Theory of Social Behaviour 38(4): 375-391.
- Giroux, H. (1998). Educación: reproducción y resistencia. Las dimensiones sociales de la educación. D. Álvarez Saldaña. México D.F., SEP / El Caballito: 149 - 159.
- (2004). Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. México D.F., Siglo XXI.
- Glaser, B. and A. Strauss (1999). The discovery of grounded theory: strategies for a qualitative research. Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Glăveanu, V. P. (2009). What differences make a difference?: a discussion of hegemony, resistance and representation. *Papers on Social Representations*, 18(2), 1.2–1.22. Retrieved from <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Gobierno de Nuevo León (2011). Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Monterrey, Gobierno de Nuevo León. 2011.
- Goetz, J. and M. LeCompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- González Aguilar, F. (2010). Las autoridades de la UNAM: Una mirada de los estudiantes. El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación. J. Piña. Madrid / México D.F., CONACYT / UNAM / Díaz de Santos: 85-110.
- Goode, W. and P. Hatt (1991). Métodos de investigación social. México D.F., Trillas.

- Granja, J. (2000). Educación, complejidad social y diferencia. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio. R. Buenfil. México D.F., Plaza y Valdés: 55 - 85.
- Grynspan, R. (2005). Universalismo básico y estado: Principios y desafíos. En F. Filgueiras, Universalismo básico. Una nueva política social para América Latina (págs. 75-82). Banco Interamericano de Desarrollo/Planeta.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Paidós.
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. C. Guzmán and C. Saucedo. Cuernavaca, Pomares: 71-98.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 945-967.
- Howarth, C. (2004). "Re-presentation and resistance in the context of school exclusion: reasons to be critical." *Journal of community & applied social psychology* 14(5): 356-377.
- Ibañez, T. (1992). "Some critical comments about the theory of social representations. Discussion of Råty and Snellman." Ongoing productions on Social Representations - Productions vives sur les représentations sociales 1(1): 21-26.
- INEGI (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. México D.F., Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Infante, J. (2008). Representaciones: algunas dificultades en la perspectiva de la psicología y la lingüística. Concepciones y representaciones del cambio educativo. M. De la Torre. Monterrey, UANL / FFYL: 403 - 429.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jiménez, M. and A. Luzón (2005). Imaginario social de los jóvenes españoles ante la educación y el empleo. Su incidencia en los procesos de inclusión-exclusión social. Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. M. Pereyra. Barcelona / México, Pomares: 272.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto, teoría. Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales. S. Moscovici. Barcelona / Buenos Aires / México, Paidós. 2: 468-494.
- Knobel, M. (2009). El síndrome de la adolescencia normal. La adolescencia normal. A. Aberastury and M. Knobel. México D.F., Paidós. 57: 35-109.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. S. c. Balardini. Capital Federal, CLACSO: 119-134.
- Littlewood, P., et al. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. J. Luengo. Barcelona / México D.F., Pomares: 19 - 42.
- Llosa, S. Sirvent, M. T. Toubes, A. & Santos, H. (2001). "La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina." *Revista Brasileira de Educação*(18): 22-34.
- Lucca, N. and R. Berríos (2003). Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales. Hato Rey, Publicaciones Puertorriqueñas.
- Maimone, M. and P. Edelstein (2004). Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires, Stella / Crujía.

- Mamali, C. (2006). "The value of images for exploring the functions of social representations: towards self-generated pictorial social representations. A comment on "History, emotions and hetero-referential representations" by Sen and Wagner (2005)." Papers on social representations **15**: 3.1-3.9.
- Marková, I. (2008). "The epistemological significance of the theory of social representations." Journal for the Theory of Social Behaviour **38**(4): 461-487.
- Marshall, T. H. and T. Bottomore (1992). Citizenship and social class. London, Pluto.
- Martínez, A., & Rios, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento , Epistemología y Paradigma , como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta Moebio*, 25, 111–121.
- Martínez, I., J. Treviño, et al. (2009). Mapas de pobreza y rezago social. Área metropolitana de Monterrey. Monterrey, SEDESOL:269.
- Maxwell, J. (1996). Qualitative research desings. An interactive approach. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- Merton, R. and P. Kendall (1946). "The focused interview." The american journal of sociology **51**(6): 541-557.
- Meuret, D. (2006). "Equity and efficiency of compulsory schooling: It is necessary to choose and if so on what grounds?" Prospects **36**(4): 389 - 410.
- Miles, M. and M. Huberman (1994). Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- Mireles, O., & Aguayo, H. B. (2003). Representaciones. In *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Vol 2: Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 71–84).
- Moliner, P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ? La dynamique des représentations sociales. P. Moliner. Grenoble, PUG: 245-268.
- , and Gutermann (2004). "Dynamique des descriptions et des explications dans une representation sociale." Papers on social representations **13**: 2.1-2.12.
- Montes, N. and M. Sendón (2006). "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio: Argentina a comienzos del siglo XXI." Revista Mexicana de Investigación educativa **11**(29): 381-402.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Anesa / Huemul.
- , (1988). "Notes towards a description of social representations." European journal of social psychology **18**: 211-250.
- , (2001). Why a theory of social representations? Representations of the social. K. Deaux and G. Philogène. Oxford, Blackwell: 8-35.
- Navarrete, J. (2004). "Michael Walzer y la "igualdad compleja"." Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas **IX**(13): 241 - 259.
- Nun, J. (2001). Marginalidad y exclusión social. Capital Federal, Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2010). *Education at a Glance OECD indicators organization for economic co-operation. Education* (Vol. 49).
- Opertti, R. (2005). Una nueva agenda de cambios educativos. Universalismo básico. Una nueva política social para América Latina. C. Molina, BID / Planeta: 215-242.
- Palacios Gámaz, A. V. (2009). Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XV(29), 91–109.
- Patton, M. (1990). Qualitative Evaluation and research methods. California, Sage.

- Piña, J. and Y. Cuevas (2004). "La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México." Perfiles educativos (online) **26**(105-106): 102-124.
- Potter, J. and M. Billing (1992). "Re-representing representations." Ongoing productions on Social Representations - Productions vives sur les représentations sociales **1**(1): 15-20.
- Pozas, M. (1990). Los marginados y la ciudad (Tierra urbana y vivienda en Monterrey). La marginación urbana en Monterrey. B. Flores. Monterrey, FFyL: 15-58.
- Presidencia de la República (2007). "Plan Nacional de Desarrollo 2007 - 2012"
- Rama, C. (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina." Revista Iberoamericana de Educación **50**: 173-195.
- Räty, H. and L. Snellman (1992a). "Making the unfamiliar familiar: Some notes on the criticism of the theory of social representations." Ongoing productions on Social Representations - Productions vives sur les représentations sociales **1**(1): 3-13.
- (1992b). "Some further notes: Replies to Ibañez and Potter & Billing." Ongoing productions on Social Representations - Productions vives sur les représentations sociales **1**(1): 27-28.
- Räty, Komulainen & otros (2010). A picture is worth a thousand words: a comparison of pupils' images of intelligence in Finnish and Russian Karelia *Social Psychology of education* (**14**): 1-22.
- Rawls, J. (2011). *Teoría de la justicia* (8va. reimp). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reicher, S., Doise, W. et al. (2011). "Imagine there is a war and no one turns up! A response to the commentaries." Political Psychology **32**(5): 781-783.
- Reyes, A. (2009). Adolescencia entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México D.F., Flacso.
- Rodríguez, G., J. Gil, et al. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez Núñez, L. H. (2013). Representaciones sociales y metáforas sobre la escuela : un análisis contrastivo Social Representations and Metaphors about the School : a Contrastive Analysis. *Enunciación*, **18**(1), 112–123.
- Rodulfo, R. (2008). Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y la adolescencia. Buenos Aires, NOVEDUC.
- Rother, M. C. (2006). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires / Barcelona / México, Paidós.
- Rouquette, M. (1995). "Remarques sur le status ontologique des représentations sociales." Papers on social representations **4**(1): 1-83.
- (2010). "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo." Polis **6**(1): 133-140.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Tarrés. México D.F., Flacso México / COLEF / Porrúa: 97-131.
- Sánchez Ibañez, R. (2011). Una herramienta metodológica para la reconstrucción de familias y lazos sociales: la base de datos "linking families." *Norba. Revista de Historia*, **24**, 167–181.
- Sandstrom, K., et al. (2003). Symbols, selves, and social reality. A symbolic interactionist approach to social psychology and sociology. Los Angeles, Roxbury Publishing Company.
- Sapiains Arrué, R. and P. Zuleta Pastor (2001). "Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados." Última década **9**: 53-72.
- Saraví, G. (2002). Youth and social vulnerability: Becoming adults in contemporary Argentina. Faculty of the Graduate School. Austin, University of Texas: 431.

- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. M. Aguiló. México D.F., Pomares: 23-43.
- Savenije, W. and M. Beltrán (2007). Construyendo identidades juveniles en situaciones de exclusión. Pandillas juveniles y barras estudiantiles en El Salvador. Exclusión social, jóvenes y pandillas en Centroamérica. El Salvador, FUNDAUNGO. **3**: 3-25.
- Schwandt, T. (1997). Qualitative inquiry. A dictionary of terms. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- Secretaría de Desarrollo Social (2011). Centros Comunitarios de Desarrollo Social. Monterrey, Secretaría de Desarrollo Social. **2011**.
- Secretaría de Educación Pública (2003). "Diagnóstico Estatal de Educación Secundaria en Nuevo León." Retrieved 25 agosto, 2010.
- (2005). Propuesta curricular para la educación secundaria. Proceso de construcción. México D.F., Secretaría de Educación Pública.
- (2007). Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012. México D.F., Secretaría de Educación Pública: 64.
- SEDESOL (2011). Medición de la pobreza. México D.F.
- Sen, A. (2006). Desarrollo y Libertad. New Delhi, Oxford University Press.
- SITEAL (2015). Resumen estadístico comentado: Escolarización en América Latina 2000 - 2013, SITEAL. **02**: 10.
- Spears, R. and O. Klein (2011). "On epistemological shifts and good old french wine (in new bottles): Commentary on Elchereth, Doise and Reicher." Political Psychology **32**(5): 769-780.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid, Morata.
- Sternbach, S. (2006). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual. Adolescencias: Trayectorias turbulentas. M. Rother. Buenos Aires / Barcelona / México, Paidós: 51-79.
- Supervielle, M. and M. Quiñones (2002). De la marginalidad a la exclusión social. Cuando el trabajo desaparece. Reunión subregional de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST), Cochabamba, Bolivia, ALAST.
- Taylor, S. and R. Bodgan (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Tedesco, J. and N. López (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2(1): 1-20.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy, Santillana.
- Touraine, A. (2003). "Note on society / Réflexion sur la société. Equality and / or difference: Real problems, false dilemmas." Canadian Journal of Sociology **28**(4): 543 - 550.
- UNESCO (1990). Meeting basic learning needs: a vision for the 1990's. World conference on education for all: Meeting basic needs, New York.
- (2008b). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Madrid, UNESCO: 220.
- (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. UNESCO. París, UNESCO: 153 - 179.
- (2015). La Educación Para Todos, 2000-2015.

- and IBE (2006). World Data on Education. Ginebra, Unesco / International Bureau of Education.
- Valenzuela, J. (2009). El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México D.F., Colegio de la Frontera Norte.
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, Síntesis.
- (2002). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces. **2011**.
- Van Dijk, S. (2012). "La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros." Revista Mexicana de Investigación Educativa **17**(52): 115-139.
- Velázquez Reyes, L. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. C. Guzmán Gómez and C. Saucedo Ramos. México D.F., Pomares: 44-68.
- Voeklein, C. and C. Howarth (2005). "A review of controversies about social representations theory: a british debate." Culture and psychology **11**(4): 431-454.
- Wacquant, L. (1996). "The rise of the advanced marginality: notes on its nature and implications." Acta Sociológica: 121 - 139.
- (2001). "The rise of advanced marginality: notes on its nature and implications." Acta Sociológica **39**: 121-138.
- (2006). "Castigar a los parias urbanos." Antípoda (2): 60-66.
- Wagner, W. (1995). "Description, explanation and method in social representation research." Papers on social representations **4**(2): 1-21.
- , N. Kronberger, et al. (2002). "Collective symbolic coping with new technology: knowledge, images and public discourse." British Journal of Social Psychology(41): 323-343.
- , Hayes et al. Eds. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Autores, textos y temas Psicología. Barcelona, Anthropos.
- Walzer, M. (2004). Esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Yin, R. (1989). Case study research. Design and methods. Newbury Park / London / New Delhi, Sage.
- (1993). Applications of case study research. Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage.
- Zebadúa, M. (2007). Encuesta Nacional de Juventud 2005. Nuevo León. Distrito Federal, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud: 82.
- Zizek, S. (2008). El sublime objeto de la ideología. Buenos Aires / Madrid / México D.F., Siglo XXI.
- Zúñiga, V. (1990). ¿Para qué sirve la escuela? Marginación, educación escolar y movilidad intergeneracional en Monterrey. La marginación urbana en Monterrey. B. Flores. Monterey, FFyL: 103-144.